

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pedagoginen filosofointi ja moniäänisen
demokratiakasvatuksen mahdollisuus

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

SONJA HELKALA JA MIITTA JÄRVINEN

Heinäkuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

SONJA HELKALA JA MIITTA JÄRVINEN: Pedagoginen filosofointi ja moniäänisen demokratiakasvatuksen mahdollisuus

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 104 sivua, 3 liitesivua

Heinäkuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka pedagogisen filosofoinnin avulla voidaan koulussa toteuttaa demokratiakasvatusta yhdistäen se yhteiskuntaopin opetukseen. Tutkimuksen taustaoletuksena on ihmisten väliset ristiriidat ja moninaisuuden huomioivan toimivan dialogin välttämättömyys demokratialle. Tutkimus on toimintatutkimus, jossa toteutettiin pedagogisen filosofoinnin käytänteisiin pohjaava yhteiskuntaopin opetusjakso ja kerättiin aineisto, jota analysoitiin pyrkien vuoropuheluun teoreettisen taustan ja kokeilun tuomien kokemusten, kysymysten ja vastausten kanssa. Tutkimukseen sisältyy teoreettinen katsaus demokratiakasvatukseen, dialogin käsitteeseen demokratiassa ja opetuksessa sekä pedagogiseen filosofiaan demokratiakasvatuksen mallina.

Opetuskokeilun avulla selvitettiin, mitä pedagoginen filosofointi voi käytännössä tuoda demokratiakasvatukseen, joka perustuu pluralistiseen näkemykseen eri mieltä olemisen tärkeydestä ja siihen oppimisesta. Tutkimuksessa kokeiltiin käytännössä, miten pedagogisen filosofoinnin avulla voidaan käsitellä ja harjoitella eri mieltä olemista ja eri näkökulmien pohdintaa ja harjoittaa näin perusopetuksen tavoitteissa painottuvia ajattelutaitoja. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, mitkä tekijät voivat vaikeuttaa dialogin syntymistä ja onnistumista kouluympäristössä.

Tutkimuksen empiirinen osio toteutettiin 27 oppilaan muodostamalla alakoulun kuudennella luokalla. Tutkimus oli luonteeltaan toimintatutkimus, ja tutkijat toimivat itse osana tutkittavaa tilannetta opettajan roolissa. Opetuskokeilussa kokeiltiin ja havainnoitiin, kuinka pedagogisen filosofian keskeiset menetelmät sopivat osaksi yhteiskuntaopin opetusta. Aiheena opetusjaksolla olivat ihmisoikeudet. Aineisto kerättiin kirjoittamalla tutkijoiden yhteistä digitaalista päiväkirjaa vuoropuheluna. Aineistona toimivat myös oppilailta kerätyt kirjalliset loppureflektiot, joissa pyydettiin vastauksia kysymyksiin jaksosta, sen tavoitteista ja keskustelun herättämistä ajatuksista. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin luokan omaa opettajaa. Analyysi toteutettiin laadullisena, teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä.

Tutkimuksessa havaittiin oppilaiden keskuudessa esiintyvän pelon ja epävarmuuden olevan suuri haaste keskustelun onnistumiselle ja kaikkien mukaan saamiselle. Myös hiljaisen ja kohteliaan kuuntelun teema painottui vahvasti sekä oppilaiden vastauksissa että kenttähavainnoissa. Eri mieltä olemisen näyttäytyi keskustelussa välteltävänä asiana, ja konsensushakuisuus ohjasi keskustelua ja sen käsittämistä vahvasti. Tutkimuksessa jaoteltiin myös muita olennaisina esiin nousseita haasteita filosofoinnin toteuttamiselle kouluympäristössä, kuten ajankäyttö ja perinteisestä opettajan roolista irtautuminen.

Keskusteleva opetus vaatii monenlaisten vakiintuneiden tapojen ja rakenteiden muutosta, avointa suhtautumista erilaisiin mielipiteisiin sekä opettajan asennoitumista kanssakeskustelijan rooliin ja dialogiseen opetustyyliin. Pedagogisen filosofoinnin havaittiin kuitenkin sopivan hyvin osaksi yhteiskuntaopin opetusta. Keskusteleva opetus voi olla luonteva osa oppisisältöjen käsittelyä. Filosofointi voi olla tapa tuoda keskustelu- ja ajattelutaitojen harjoittelua käytäntöön ja yhteiskuntaopin opetukseen ja auttaa näin saavuttamaan demokratiakasvatuksen tavoitteita itsenäisesti ajattelevien, kriittisten ja muiden näkökulmia ymmärtämään pyrkivien kansalaisten kasvattamisesta.

Avainsanat: demokratiakasvatus, demokratia, pedagoginen filosofointi, dialogi, agonistinen demokratia, deliberatiivinen demokratia, toimintatutkimus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	KASVATUS DEMOKRAATTISEEN YHTEISKUNTAAN.....	7
2.1	KOULU DEMOKRATIAKASVATAJANA	7
2.2	YHTEISKUNTAOPPI JA DEMOKRATIAKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA	11
3	DIALOGI DEMOKRATIASSA JA KASVATUKSESSA	16
3.1	DIALOGIN IHANNE DELIBERATIIVISESSA DEMOKRATIAKÄSITYKSESSÄ.....	17
3.2	AGONISTINEN DEMOKRATIAKÄSITYS JA DELIBERATIIVISEN DEMOKRATIAN KRITIIKKI	20
3.3	KYSYMYS YHTEISYMMÄRRYKSESTÄ JA KONFLIKTISTA.....	23
3.4	DIALOGI OPETUSMUOTONA	25
3.4.1	<i>Tunteet ja kyvyt keskustelussa.....</i>	<i>27</i>
3.4.2	<i>Dialogin haasteita ja rajoituksia</i>	<i>29</i>
4	PEDAGOGINEN FILOSOFIA DEMOKRAATTISENA DIALOGINA.....	33
4.1	MATTHEW LIPMAN JA P4C.....	33
4.1.1	<i>Tutkiva yhteisö P4C:ssä.....</i>	<i>36</i>
4.1.2	<i>Filosofointituokio tutkivassa yhteisössä.....</i>	<i>40</i>
4.1.3	<i>Kriittinen, luova ja välittävä ajattelu.....</i>	<i>42</i>
4.1.4	<i>Opettaja kanssakeskustelijana ja oppaana.....</i>	<i>44</i>
5	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN.....	48
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	48
5.2	TOIMINTATUTKIMUS LÄHESTYMISTAPANA.....	49
5.2.1	<i>Käytännön ja teorian dialektinen suhde</i>	<i>52</i>
5.2.2	<i>Emansipatorisuus ja muutoksen mahdollisuus</i>	<i>54</i>
5.3	OPETUSKOKEILU.....	56
5.4	AINEISTON KERUU JA ANALYYSI	59
6	PEDAGOGISEN FILOSOFOINNIN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET YHTEISKUNTAOPIN OPETUSJAKSOLLA	62
6.1	PELKO JA EPÄVARMUUS KESKUSTELUN ESTEENÄ.....	62
6.2	KOHTELIAS KUUNTELU JA HILJAISUUDEN MONET MERKITYKSET	66
6.3	YHTEISYMMÄRRYKSEN TAVOITTELU JA OIKEAN VASTAUKSEN ETSIMINEN	70
6.4	OPETTAJAN ROOLIN JA AJANKÄYTÖN HAASTEET.....	73
7	POHDINTA, ARVIOINTI JA TULEVAISUUSNÄKYMÄT	78
7.1	KENEN ÄÄNI KESKUSTELUSSA KUULUU?.....	78
7.2	KOULUN ARKITODELLISUUS DIALOGIN TILAN RAJAAJANA	82
7.3	LASTEN KANSSA FILOSFOINTI AGONISTISENA DEMOKRATIAKASVATUKSENA	84
7.4	TUTKIMUKSEN ITSEREFLEKTIO	88
7.5	TULEVAISUUSNÄKYMÄ	93
	LÄHTEET.....	95
	LIIITTEET.....	105

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkunsa vuosien 2016 ja 2017 vaihteessa, jolloin julkisuudessa oli toistuvasti noussut esiin huoli yhteiskunnallisen keskustelun tilasta: se nähtiin polarisoituneena, vihamielisenä ja epärationaalisena. Demokratian nähtiin olevan kriisissä, mikä osaltaan näkyi myös populististen puolueiden ja kannanottojen suosion kasvussa. (Ks. Alhanen & Perhoniemi 2017, 15.) Samaan aikaan, vuoden 2016 syksystä alkaen, perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus toi yhteiskuntaopin omaksi oppiaineekseen myös alakoulussa, millä osaltaan pyrittiin vastaamaan huoleen, joka oli kohdistunut myös nuorten vähäiseen kiinnostukseen politiikkaa ja yhteiskuntaa kohtaan. Pohdimme, kuinka alakoulun yhteiskuntaoppia voitaisiin opettaa siten, etteivät yhteiskunta ja demokratia näyttäydy lapsille vain kaukaisina instituutioina, ja siten, että demokratian kannalta erittäin tärkeää inhimillisen moninaisuuden ja ristiriidat huomioivaa keskustelukulttuuria voitaisiin edistää.

Yhtenä mahdollisena vastauksena tähän näimme pedagogisen filosofoinnin. Tutkimuksessamme halusimme selvittää, kuinka koulu voisi toimia osaltaan pluralistisena demokratiakasvattajana ja kuinka koulussa voitaisiin avata keskustelukulttuuria moninaisuuden ja erimielisyydet paremmin huomioivaksi pedagogisen filosofoinnin kautta. Pedagoginen filosofointi tarkoittaa kasvatuksellista filosofiaa, jossa keskeistä on kokemuksellisuus ja osallistujia itseään kiinnostavien kysymysten pohdiskelu filosofian perinteisten oppisisältöjen tarkastelun sijaan. Myös keskustelu- ja ajattelutaitoihin liittyvät demokratiakasvatukselliset tavoitteet ovat pedagogisen filosofoinnin ytimessä, erityisesti sen tunnetuimmassa käytännön sovelluksessa, Matthew Lipmanin kehittälemässä P4C:ssä (Philosophy for Children). (Tomperi & Juuso 2014, 95.) P4C perustuu deweyläiseen näkemykseen demokratiasta, jossa kasvatusta, demokratiaa ja filosofiaa ovat toisiinsa sidottuja, sekä ymmärrykseen filosofiasta myös lapsille soveltuvana ja ominaisena toimintana. Lapset nähdään omatoimisin, ajatteluun ja päätöksentekoon osallistuvina yksilöinä eikä vain aikuisten päätösvalan alla toimivina "vajavaisina aikuisina". (Tomperi & Juuso 2014, 96–97; ks. myös Lipman 2003, 34–38.) Koemme perustelluksi kokeilla, kuinka P4C voisi tukea yhteiskuntaopin opetusta ja dialogista demokratiakasvatusta suomalaisessa alakoulussa. Näkemyksemme mukaan keskustelun ja ajattelun taidot ovat välttämättömiä demokraattisessa yhteiskunnassa, ja uskomme, että niitä on mahdollista harjoitella alakoulussa

demokratiakasvatuksen ja pedagogisen filosofoinnin keinoin. Erityisen tärkeänä näemme eri mieltä olemisen harjoittelun – demokraattisessa yhteiskunnassa kansalaiset kohtaavat moninaisia näkemyksiä, arvoja, ristiriitoja ja konflikteja. (Ks. Mouffe 2000b; 2013; Ruitenberg 2010.)

Tutkimuksemme on toimintatutkimus, jossa sovellamme pedagogisen filosofian käytänteitä yhteiskuntaopin opetukseen. Toimintatutkimuksen perusluonteeseen kuuluu kysyä, miten asiat voisivat olla toisin ja mitä hyvää tutkimus voi tuoda tutkittavien yhteisöjen ja yksilöiden elämään. (Ks. esim. Elliot 1991, 49–51; Carr & Kemmis 1986, 162; Kuula 1999.) Myös tämän tutkimuksen lähtökohtana on toisin tekemisen mahdollisuus. Tavoitteenamme on paitsi käytännössä tutkia pedagogisen filosofian mahdollisuuksia yhteiskuntaopin opetuksessa, myös tarkastella dialogisuuteen ja yhteisölliseen ajatteluun liittyviä toisin tekemisen mahdollisuuksia luokkahuoneessa. Tutkimuksessa kokeilemme, kuinka demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen vaadittavia ajattelun ja dialogin taitoja voitaisiin käytännössä harjoitella jo alakoulusta lähtien pedagogisen filosofoinnin kautta. Olemme kiinnostuneita siitä, mitkä ovat muutoksen mahdollisuudet käytännössä, jotta esimerkiksi opetussuunnitelman ajoittain abstraktit tavoitteet ajattelu- ja keskustelutaidoista eivät jäisi vain sanahelinäksi tai paperinmakuisiksi periaatteiksi, vaan opettajat voisivat kokea näiden asioiden edistämisen käytännön opetustilanteissa mahdolliseksi.

Tavoitteenamme ei ole tutkia konkreettista muutosta oppilaissa tai luokan toiminnassa ennen ja jälkeen intervention, vaan tutkimuksemme toimii ennemminkin kokeiluna, jonka tavoitteena on selvittää, miten muutosta voisi jatkossa edistää ja käytännössä toteuttaa. Lyhyt, yksittäinen tutkimusprojekti tuskin yksinään tuo muutosta koulukulttuuriin, mutta yhdessä muiden aiheesta tehtyjen tutkimusten ja toteutettujen projektien kanssa se voi toimia kannustaen ja rohkaisten pedagogisen filosofoinnin käyttöön ajattelu- ja keskustelutaitojen opetuksen välineenä. Tämän tutkimuksen kautta toivomme myös osallistuvamme (alakoulun) yhteiskuntaopin opetuksesta käytävään ajankohtaiseen keskusteluun. Tarjoamme käytännön kokeilumme ja teoreettisen pohdinnan kautta yhden vaihtoehdon siihen, kuinka yhteiskuntaopin opetusta on alakoulussa mahdollista teoretisoida ja toteuttaa käytännössä.

Tutkimusraportissa esittelemme aluksi luvuissa 2, 3 ja 4 tutkimuksen taustalla vaikuttavaa teoriakehikkoa, joka rakentuu demokratiakasvatuksen, demokraattisen dialogin ja pedagogisen filosofoinnin ympärille. Dialogin käsitettä tarkastelemme sekä deliberatiivisen ja agonistisen demokratiäkäsityksen kautta että opetusmuotona pohtien keskustelun tavoitteita, vaatimuksia ja mahdollisia haasteita sekä eri mieltä olemisen taitoa keskustelussa. Teoreettisen katsauksen jälkeen siirrymme tutkimuksen empiiriseen osioon. Etenemme luvussa 5 tutkimuskysymysten esittelemisen kautta tutkimuksemme metodologian tarkasteluun, jossa keskiössä ovat

tutkimuksemme toimintatutkimukselliset piirteet. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen parissa toteutetun käytännön opetuskokeilun ja kokeilun yhteydessä toteutetun aineiston keruun sekä aineiston analysoinnin tavan. Luvussa 6 esittelemme tutkimuksen tuloksia. Luvussa 7 pohdimme tutkimuksen tuloksia tarkemmin suhteessa teoriaan ja arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta itsereflektion avulla. Viimeisenä suuntaamme katseemme eteenpäin tarkastellen tutkimuskohteemme mahdollisia tulevaisuusnäkymiä.

2 KASVATUS DEMOKRAATTISEEN YHTEISKUNTAAN

2.1 *Koulu demokratiakasvattajana*

Demokraattinen yhteiskunta tarvitsee aktiivisia kansalaisia, jotka kykenevät osallistumaan päätöksentekoon ja kansalaisyhteiskunnan toimintaan. Koulut toteuttavat tätä demokraattisten kansalaisten kasvattamiseen ja oppilaiden yhteiskuntaan liittämiseen tähtäävää tehtävää. Demokratiakasvatus onkin merkittävä kansalaiskasvatuksen osa, jonka kautta yksilöille ja yhteisöille pyritään antamaan valmiuksia demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen. (Tomperi & Piattoeva 2005, 248.) Toisaalta demokratian ja kasvatuksen vastavuoroinen suhde muodostuu myös demokratian kasvatuksellisesta ihanteesta: John Deweyn (1859–1952) näkemyksen mukaan demokraattinen yhteiskunta mahdollistaa ihmisten vapaan kehittymisen ja ihmisten vapaa kehittyminen puolestaan taas on demokraattisen yhteiskunnan kehityksen ehto. John Dewey oli yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä, jonka ajattelu kasvatuksesta ja demokratiasta on ollut erittäin vaikutusvaltaista niin demokratiakasvatuksen teoretisoinneissa kuin kasvatusajattelussa laajemminkin. Keskeistä Deweyn kasvatustieteilijän näkemyksissä on kasvatuksen ja demokratian vahva yhteys – Deweylle demokratiaan kasvattaminen on lähtökohtaisesti demokraattista kasvattamista, ja demokratia tulee ymmärtää hallintoa ja instituutioita laajemmin sekä kasvatusyhteisönä että elämäntapana. (Alhanen 2013, 229–233; Tomperi & Piattoeva 2005, 248.) Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että suomalainen peruskoulu ei ole onnistunut kannustamaan oppilaita demokraattisen yhteiskunnan kehittämiseen, vaan demokraattinen järjestelmä näyttäytyy suomalaisnuorille usein annettuna ja valmiina. (Löfström, Virta & Salo 2017, 34; Gellin ym. 2012, 96–97.)

Viime vuosikymmeninä julkisessa keskustelussa on ollut havaittavissa runsasta kiinnostusta kansalais- ja demokratiakasvatusta kohtaan. Demokratiakasvatuksesta käydyt keskustelut liittyvät usein yleiseen kriisipuheeseen, jossa ollaan huolestuneita muun muassa demokratian rapautumisesta, kansalaisten vähäisestä kiinnostuksesta perinteistä puoluepolitiikkaa kohtaan sekä nuorten vähäisestä poliittisesta kiinnostuksesta ja osallistumisesta. On esitetty, että edustuksellinen

demokratia sekä vallan siirtyminen voimakkaammin myös taloudellisille ja byrokraattisille alueille ovat aiheuttaneet kansalaisten parissa kokemuksen yhteiskunnallisten asioiden ja päätösten etäisyydestä. (Tomperi & Piattoeva 2005, 252–253, 254–257.) Huolta julkisessa keskustelussa ovat aiheuttaneet myös populististen liikkeiden nousu ja niin kutsuttu "totuuden jälkeinen aika". Toisaalta myös globalisaation sekä uus-liberalistisen ideologian ja hallinnan on nähty asettavan haasteita demokratiakasvatukselle (ks. esim. Apple 2011, Hyslop-Margison & Thayer 2009, Nussbaum 2011, Pulkki 2017, Tomperi & Piattoeva 2005). Demokratiakasvatusta onkin ehdotettu ratkaisuksi edellä mainittuihin ongelmiin ja erityisesti suomalaisnuorten vähäiseen poliittiseen kiinnostukseen, ja tähän on pyritty tarttumaan myös erilaisten demokraattista osallistumista tukevien hankkeiden, ohjelmien ja oppaiden kautta (ks. Oikeusministeriö 2007; Opetushallitus 2011, 62–63; Opetushallitus 2017). Myös tutkimukset tukevat väitettä, jonka mukaan suomalaisnuorilla on vain vähän kiinnostusta politiikkaa ja yhteiskunnallista vaikuttamista kohtaan korkeasta yhteiskunnallisesta tietämyksestä huolimatta. 14-vuotiaiden nuorten yhteiskunnallisia taitoja ja asenteita mittaavat kansainväliset vuosien 2009 ja 2016 ICCS-tutkimukset (International Civic and Citizenship Education Study) ovat osoittaneet myös, että erittäin korkeasta yhteiskunnallisesta tietämyksestä huolimatta suomalaisnuoret arvioivat niin yhteiskunnallisen tietämyksensä kuin valmiutensa osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan heikoiksi, mikä osoittaa matalaa yhteiskunnallista itseluottamusta. (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2009; Löfström, Virta & Salo 2017, 34; Schulz ym. 2017.)

Koulussa demokratiakasvatusta toteutetaan niin oppisisältöinä kuin institutionaalisen toimintakulttuurinkin kautta. Oppilaat omaksuvat yhteiskuntaa koskevaa tietoa ja käsityksiä oppitunnilla jaettavan tietoaineksen lisäksi myös koulukokemustensa kautta, ja nämä kokemukset voivat rakentua niin virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti kuin sen vastaisestikin. (Gellin ym. 2012, 100.) Tänä päivänä lasten ja nuorten osallisuuden merkitystä korostetaan opetussuunnitelmissa sekä laajemminkin oppimisen ja kasvatuksen teorioissa, mutta koulun demokratiakasvatuksen hankkeissa ja toteutustavoissa on kuitenkin usein ollut heikkoutena se, että ne ovat lähtöisin aikuisten aloitteista ja tarpeista, eikä lapsia ja nuoria ole otettu mukaan määrittelemään hankkeiden sisältöä ja tavoitteita. Oppilaat eivät tällöin koe, että heidän mielipiteitään otettaisiin huomioon esimerkiksi koulun päätöksenteossa ja toiminnassa. Yksi tyypillisimpiä demokratiakasvatuksen väyliä suomalaisessa koulussa onkin oppilaskunnan toiminnan edistäminen, mikä perustuu edustukselliseen demokratiaan ja aikuisten säätelyihin sekä muotoilemiin rakenteisiin, eikä välttämättä nouse lainkaan oppilaiden omista lähtökohdista ja kiinnostuksen kohteista. On myös ristiriistaista, mikäli edustukselliseen demokratiaan

pohjautuvilla menetelmillä pyritään korjaamaan sitä osallisuusvajetta, minkä edustuksellinen demokratia on synnyttänyt. (Gellin ym. 2012, 104–114; Löfström ym. 2017, 77–79.)

Eräs selitys demokratiakasvatuksen aikuislähtöisyydelle voi löytyä demokratia- ja kansalaiskasvatuksen toteuttamistapoihin historiallisesti vaikuttaneista demokratiaan ja kansalaisuuteen liittyvistä ihanteista. Nykyisin Euroopassa vallitseva käsitys kansalaisuudesta perustuu klassisen liberalismin mukaiseen näkemykseen yksilöstä, jonka yhteiskunnallinen toiminta muodostuu lähinnä lakien noudattamisesta ja äänestämisestä (Tomperi & Piattoeva 2005, 251). Klassisen liberalismin autonominen kansalaisuus on perinteisesti käsitetty individualistisena ja itsenäisenä, jolloin se on näyttäytynyt vastakohtana riippuvaisuuteen ja intersubjektiivisuuteen perustuvalla yhteisöllä. Tällaisessa dualistisessa ajattelumallissa myös lapsuus määrittyy vastakohdaksi autonomiselle aikuisuudelle ja lapset jäävät autonomisen demokraattisen kansalaisuuden ulkopuolelle. Kun autonominen kansalaisuus on mahdollista vain riippumattomalle aikuiselle, jää kansalaiskasvatuksen tehtäväksi valmistaa irrationaalisia ja riippuvaisia lapsia tulevaisuuden autonomista kansalaisuutta, aikuisuutta, varten. Tällöin lapsen tämän hetkisten kokemusten ja ajatusten arvoa ei havaita, ja ne voidaan nähdä jopa kasvatuksen kannalta haitallisina tekijöinä. (Bleazby 2006, 30–33.) Demokratiakasvatuksen haasteena onkin oppilaiden osallisuuden tukeminen ja pyristeleminen irti tästä perinteisestä näkemyksestä, jossa aikuisten rooli on tarjota lapsille demokratiataitoja, joita lapset pääsevät käyttämään vasta tulevaisuudessa autonomisina aikuisina. (Löfström ym. 2017, 79.)

Yksi kansalaiskasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on historiallisesti ollut kansallisen koheesion ja yhteenkuuluvuuden luominen. Kansalaiskasvatus voidaankin määritellä poliittisen ja kansallisen sosialisoinnin prosessina, jonka tavoitteena on tukea ja vahvistaa vallalla olevaa poliittista järjestelmää ja taata osaltaan kansallista yhteenkuuluvuutta valtiollisen koulutuksen kautta (Banks 2011, 243; Piattoeva 2010, 22, 29). Toisaalta koulukasvatuksen merkittävänä tehtävänä on myös autonomian ja kriittisen ajattelun edistäminen. Yhteiskunnallisessa kasvatuksessa tulee näkyväksi koulukasvatuksen ristiriitainen luonne, jossa toisaalta pyritään sosiaalistamaan oppilaita yhteiskunnallisiin normeihin, mutta toisaalta tavoitteena on emansipatorisen kasvatuksen hengessä ohjata oppilaita kohti autonomiaa sekä itsenäistä ja kriittistä ajattelua. (Tomperi & Piattoeva 2006, 258; Löfström ym. 2017, 47.) Erityisesti kriittisen pedagogiikan perinteessä on kritisoitu yhteiskunnallisen kasvatuksen instituutiopainottuneisuutta sekä korostettu koulun merkitystä kriittisen ajattelun herättämisessä, yhteiskunnalliseen toimintaan kannustamisessa sekä yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuksien ja demokratian vahvistamisessa. (Esim. Giroux & McLaren 2001, 29–35; Hyslop-Margison & Thayer 2009; Tomperi & Piattoeva 2005; Carr 2010.)

Suomalaisessa peruskoulussa yhteiskunnallisen opetuksen on kuitenkin todettu olevan tieto- ja instituutiopainotteista, epäpoliittista sekä yhteiskunnallisen keskustelun ja osallistumisen olevan vähäistä. Ainakin osittain tämä selittynee historiallisilla syillä. Suomen sisällissodan jälkeisenä aikana oppivelvollisuuskoulun merkittävä tehtävä oli kansakunnan eheyttäminen ja yhdistäminen sekä Suomen valtio-oikeudellisen aseman vahvistaminen, joten kansalaiskasvatuksen sisällöt rakentuivat kansallista koheesiota painottaviksi. Myöhemmin myös toisen maailmansodan jälkeiset jännitteet vaikuttivat osaltaan siihen, että yhteiskunnallinen opetus kehittyi varovaiseen ja "neutraalin" toteavaan suuntaan. (van den Berg & Löfström 2011, 80; Saari, Tervasmäki & Värri 2017.) 1970-luvulla peruskoulun rakentamisen aikaan yhteiskunnallisen kasvatuksen merkitys ja kouludemokratia korostuivat nopeasti, mikä näkyi esimerkiksi demokraattisten kouluneuvostojen toiminnassa. Kouluneuvostot olivat kuitenkin monien, erityisesti oikeistolaisten rehtorien ja opettajien, mielestä liian puoluepoliittisia ja vasemmistolaisia, ja ne ajettiin alas 1980-luvulla. Tämä lyhyt politisoitumisen kausi vastareaktioineen vaikutti osaltaan kouludemokratian alasajoon sekä yhteiskuntaopetuksen rajaamiseen ja epäpolitisoitumiseen. Yhteiskunnallisessa opetuksessa kuitenkin törmättiin kiistanalaisiin aiheisiin tämänkin jälkeen, mutta niitä pyrittiin käsittelemään mahdollisimman tietopainotteisesti ja "neutraalisti". (Suutarinen 2006, 65–66; 2008.) On myös esitetty, että suomalainen konsensushakuinen keskustelukulttuuri ja depolitisoiva puhetapa eivät edistä kansalaisten osallistumista. Erimielisyyksien häivyttäminen ja politiikan näyttäytyminen arvovapaana ja teknisenä asioiden hoitamisena voi välittää lapsille ja nuorille käsityksen, jonka mukaan päätöksiä tehdään yksimielisesti vailla poliittista debattia. (van den Berg & Löfström 2011, 84.) Erot ja konfliktit ovat myös koulussa usein näkymättömissä, ja riskinä on tällöin se, että näennäinen yhtenäisyys ja konsensus jättävät alleen valtavirrasta poikkeavia ääniä, eivätkä kaikkien oppilaiden oikeudet ja mahdollisuudet tulla kuulluksi ja nähdyksi toteudu.

Yksi vastaus demokratian legitimitietin ongelmiin ja nuorten vähäiseen yhteiskunnalliseen kiinnostukseen on ollut yhteiskuntaopin opetuksen aikaistaminen alkamaan jo alakoulun puolella. Löfström, Virta ja Salo (2017, 24) huomauttavat kuitenkin, että demokraattisen yhteiskunnan ongelmiin ratkaisun hakemiseen vain kasvattamalla lapsia ja nuoria demokraattisen ja aktiivisen kansalaisen rooliin liittyy myös ongelmallisia oletuksia. Jos demokratian ongelmana nähdään vain yksilöiden tietojen ja taitojen puutteet ja ratkaisuna niiden lisääminen, tukeudutaan uusliberalistisiin näkemyksiin, joiden mukaan yksilöt ovat vastuussa paitsi itsestään, myös yhteiskunnallisista ongelmista ja niiden ratkomisesta. Toisaalta ratkaisun etsiminen vain kasvattamisesta voi ylläpitää välineellistä näkemystä kansalaisuudesta, joka saavutetaan menestyksekkään kehityskaaren päätepisteessä aikuisuudessa. On myös hyvä muistaa, ettei kaikki se, mitä opetetaan, välttämättä tule opituksi. Lisäksi oppilaat oppivat demokraattiseen

kansalaisuuteen liittyviä asenteita, tietoja ja taitoja myös runsaasti koulun ulkopuolella. Esimerkiksi perhetaustan ja erityisesti vanhempien poliittisen kiinnostuneisuuden on todettu vaikuttavan lasten ja nuorten poliittiseen sosialisatioon (Tomperi 2011). On kuitenkin näyttöä myös siitä, että kouluopetuksen kautta voidaan vaikuttaa oppilaiden yhteiskunnallisiin asenteisiin, ja erityisesti ajankohtaisista asioista keskusteleminen avoimessa ilmapiirissa ja aktivoiva ja konstruktiiivinen ote opetukseen voivat vaikuttaa positiivisesti oppilaiden poliittiseen osallistumiseen ja kiinnostukseen yhteiskunnallisia asioita kohtaan. (Löfström ym. 2017, 40; Suutarinen 2006, 94.)

2.2 Yhteiskuntaoppi ja demokratiakasvatus opetussuunnitelmassa

Demokratiakasvatuksen teemat kytkeytyvät tiiviisti koulun yhteiskunnallisen kasvattamisen tehtävään ja tulevat laajalti esiin niin perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa, laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kuin yksittäisten oppiaineidenkin kohdalla. Jo perusopetuslaki määrittää opetuksen tavoitteeksi inhimillisen kasvun tukemisen lisäksi oppilaiden tukemisen eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa (Perusopetuslaki 1998/628 § 2). Kansallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen arvoperustaa laajemmin. Arvoperusta jaetaan opetussuunnitelmassa neljään kokonaisuuteen: oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys. Näiden otsikoiden alle on kirjoitettu paljon tavoitteita, jotka koskettavat myös demokratiakasvatukselle tyypillisiä tavoitteita. Opetussuunnitelman mukaan lapsi tulisi nähdä ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä, jota osallisuuden ja yhteisössä vaikuttamisen tunteiden avulla kannustetaan kohti yhteiskunnan jäsenyyttä. Oppiminen nähdään laaja-alaisena, identiteettiä ja maailmankatsomusta rakentavana toimintana, jossa oppilas luo myös suhteensa toisiin ja yhteiskuntaan. Arvokasvatus, arvoista keskusteleminen ja kriittinen pohdiskelu nähdään tärkeinä globaalissa ja tietoverkkoihin kytkeytyneessä nykymaailmassa, ja sivistyksellä pyritään kasvattamaan taitoja käsitellä ristiriitoja eettisesti. Kasvu ihmisyyteen, totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan sekä eettinen pohdinta, kriittinen tietokäsitys ja vastuunotto sekä itsestä että muista ovat kaikki opetussuunnitelman arvoperustaan kirjattuja tavoitteita. Perusopetuksen katsotaan voivan edistää demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa ja rohkaista toimimaan myönteisten muutosten puolesta sekä avata näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. (Opetushallitus 2014, 15–17.)

Arvoperustan lisäksi demokraattisessa yhteiskunnassa elämiseen liittyvät sisällöt esiintyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityisen voimakkaasti juuri yhteiskuntaopin oppiaineessa, jonka perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus toi omaksi oppiaineekseen myös alakouluun vuoden 2016 syksystä alkaen, kun sen opetus ennen uudistusta tapahtui alakoulussa historian oppiaineen yhteydessä ja vasta yläkoulussa omana erillisenä oppiaineenaan. Ennen vuonna 2016 voimaan astunutta uudistusta yhteiskuntaopin oppiaineen asemasta oli käyty runsasta keskustelua, joka kytkeytyi myös laajempiin kysymyksiin esimerkiksi nuorten vähäisestä poliittisesta kiinnostuksesta ja yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta (ks. luku 2.1). 1990-luvulla kansalaiskasvatuksen asema olikin heikentynyt alakoulussa merkittävästi kansalaistaidon oppiaineen poistumisen myötä. Osa kansalaistaidon oppiaineen sisällöistä sulautettiin tuolloin ympäristö- ja luonnontiedon yhteyteen, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nämä kansalais- ja yhteistyötaidot olivat hyvin marginaalisessa asemassa. Kansalais- ja demokratiakasvatuksen teemat olivat esillä lähinnä elämänkatsomustiedon oppiaineessa, mutta kyseisen oppiaineen piirissä oli vain noin kolme prosenttia oppilaista. Yläkoulussa historian ja yhteiskuntaopin kaksoisaine oli jaettu kahdeksi erilliseksi oppiaineeksi jo vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksen myötä, mikä van den Bergin ja Löfströmin mukaan on mahdollistanut oppiaineiden sisältöjen erottelun aiempaa selvemmin ja yhteiskuntaopin siirtymisen "apuaineen" asemasta täysiarvoiseksi oppiaineeksi. (van den Berg & Löfström 2011, 79.) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa myös alakoulun kaksoisaine jakautui itsenäisiksi yhteiskuntaopiksi ja historiaksi. Tämän tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistuksen myötä yhteiskuntaopista tuli oppiaine myös alakoulun puolelle ja sen opetukseen suunnattiin itsenäisiä vuosiviikkotunteja.

Yhteiskuntaopin oppiaineen tehtäväksi voidaan määritellä toisaalta kognitiivinen yhteiskunnassa elämiseen vaadittavien tietojen antaminen ja toisaalta yhteiskunnassa toimimiseen liittyvä sosialisatio ja kansalaiskasvatus (Ahvenisto, van den Berg, Löfström & Virta 2013, 40). Nämä kaksi perustehtävää näkyvät myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: yhteiskuntaopin oppiaineen tehtäväksi määritellään tiedollisen perustan antaminen yhteiskunnan toiminnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista sekä oppilaiden rohkaistu kehittymään oma-aloitteisiksi yhteiskunnallisiksi ja taloudelliseksi toimijoiksi. Lisäksi oppiaineen tehtäväksi mainitaan oppilaiden kasvun tukeminen aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi sekä oppilaiden ohjaaminen toimimaan erilaisuutta ymmärtävässä, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa kunnioittavassa moniarvoisessa yhteiskunnassa demokratian arvojen ja periaatteiden mukaan. Yhteiskuntaopin oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt pitävät sisällään demokratiakasvatukselle tyypillisiä teemoja, joita ovat demokraattisessa yhteiskunnassa

toimiminen ja vaikuttaminen, aktiivinen kansalaisuus, eettinen arviointikyky sekä erilaisten yhteisöjen toiminta ja yhteiskuntaa koskevan tiedon arviointi. (Opetushallitus 2014, 260–261.)

Yhteiskuntaopin siirtyminen jo alakoulun oppiaineeksi ja sille opetussuunnitelmassa määritellyt oppisisällöt (Taulukko 1) ohjasivat myös tutkimuksemme opetuskokeilun suunnittelua ja toteutusta. Etenkin eettisen arviointikyvyn harjaannuttaminen, ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen ymmärtäminen ja itsensä yhteisön jäsenenä hahmottaminen, yhteiskunnalliseen tietoon liittyvien erilaisten arvojen, näkökulmien ja tarkoitusperien tunnistaminen, rakentavan keskustelun harjoittelu eri mielipiteistä sekä vaikuttamisen perustaitojen harjoittelu olivat opetusjaksollamme tärkeitä tavoitteita.

Yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 4–6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet		
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja yhteiskuntaopista tiedonalana	S1-S4	
T2 tukea oppilasta harjaannuttamaan eettistä arviointikykyään liittyen erilaisiin inhimillisiin, yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin kysymyksiin	S1-S4	
Yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen omaksuminen sekä yhteiskunnallinen ymmärrys		
T3 ohjata oppilasta hahmottamaan itsensä yksilönä ja erilaisten yhteisö- jen jäsenenä, ymmärtämään ihmisoikeuksien ja tasa-arvon merkityksen sekä hahmottamaan yhteiskunnan oikeudellisia periaatteita	S1-S3	L2, L3, L4, L7
T4 ohjata oppilasta tarkastelemaan median roolia ja merkitystä omassa arjessa ja yhteiskunnassa	S1-S4	L2, L4, L5
T5 ohjata oppilasta oivaltamaan työnteon ja yrittäjyyden merkityksen lahiyhteisössään	S1, S4	L3, L4, L6, L7
T6 tukea oppilasta ymmärtämään, että eri toimijoiden tuottamaan yhteiskunnalliseen tietoon liittyy erilaisia arvoja, näkökulmia ja tarkoi- tusperia	S1-S3	L1, L2, L4
Yhteiskunnallisen tiedon käyttäminen ja soveltaminen		
T7 kannustaa oppilasta harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja sekä keskustelemaan rakentavasti eri mielipiteistä	S1-S3	L2, L6, L7
T8 tukea oppilasta ymmärtämään oman rahankäytön ja kulutusvalinto- jen perusteita sekä harjoittelemaan niihin liittyviä taitoja	S1, S4	L3, L4
T9 kannustaa oppilasta erilaisten yhteisöjen toimintaan ja harjoittele- maan median käyttöä turvallisella ja yhteiskunnallisesti tiedostavalla tavalla	S1, S3	L3, L4, L5, L7

Taulukko 1 (Opetushallitus 2014).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painottuvat myös oppiainerajoja ylittävät laaja-alaiset aihekokonaisuudet, joilla tarkoitetaan "tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta". Yhteisesti aihekokonaisuuksien tavoitteiksi mainitaan ihmisenä kasvamisen tukeminen sekä demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden edistäminen ja kestävän elämäntavan edellyttämän osaamisen kartuttaminen. (Opetushallitus 2014, 20.) Näistä aihekokonaisuuksista erityisesti Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) sisältää runsaasti demokratiakasvatukseen liittyviä teemoja, joista keskeisimpiä ovat demokraattisen osallisuuden ja yhteiskunnallisen kiinnostuksen vahvistaminen. Esille nousevat myös yhteistyöhön, omien näkemysten ilmaisuun ja ristiriitojen käsittelyyn liittyvät tavoitteet. Painotus on voimakkaasti tulevaisuudessa: oppilaiden tulee saavuttaa taitoja, jotka auttavat heitä arvioimaan ja muuttamaan yhteiskunnan toimintatapoja ja rakenteita ja rakentamaan kestävää tulevaisuutta. (Opetushallitus 2014, 24.) Näiden laaja-alaisen kokonaisuuksien tavoitteet voivat toteutua opetuksessa eri oppiaineiden tai oppiainerajat ylittävien teemaprojektien parissa. Laaja-alaisen aihekokonaisuuksien status voi olla kuitenkin ongelmallinen, sillä yksikään opettaja ei ole suoraan vastuussa aihekokonaisuuden toteuttamisesta, joten niiden sisältöjen ja tavoitteiden näkyminen opetuksessa voi olla hyvin vaihtelevaa, eikä käytännön toteutumisesta ole takeita (Tomperi & Piattoeva 2005, 263).

Velvoittavuudestaan huolimatta opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan kerro opetuksen käytännön toteutumisesta tai oppilaan kokemuksista. Yhteiskuntaopin opetuksessa käytettäviä työskentelytapoja ei ole systemaattisesti kartoitettu, mutta on todettu, ettei yhteiskunnallinen opetus suomalaisissa kouluissa sisällä juurikaan yhteiskunnallisista asioista keskustelua ja että opetus on pääasiassa opettajajohtoista ja oppisisällöt voimakkaasti historiaan kytkeytyneitä sekä instituutiopainotteisia. (van den Berg & Löfström 2011, 80; Suutarinen 2006, 64–66, 92.) Siksi ne ovat myös etäällä lasten ja nuorten arjesta ja kiinnostuksen kohteista. Oppikirjoja tutkittaessa 1990-luvulla niiden todettiin sisältävän vain vähän analyttistä arviointia, esittävän tiedon pääasiassa ongelmattomana ja yksiulotteisena sekä kannustavan passiiviseen mukautumiseen omakohtaisen ja kriittisen pohdiskelun sijaan. (Virta 2000, 68.) Tällöin on selvää, että kouluopetuksen korkeiden tavoitteiden ja käytännön todellisuuden välillä vallitsee kuilu. Vaikka demokratia- ja kansalaiskasvatuksen merkitykseen on viime vuosina herätty yhä voimakkaammin, ovat yhteiskuntaopin kehittämistä ajan saatossa vaikeuttaneet oppiaineen ajautuminen yhdessä historian kanssa oppiaineista kielteisimpään ja hyödyttömimpään valoon kouludemokratian alasajon myötä 1980-luvulla, yhteiskuntaopin taustatieteiden hajanaisuus (valtio-oppi, kansantaloustiede, yhteiskuntatieteet) sekä oppiaineen didaktiikan jääminen historian didaktiikan varjoon. (Arola 2001, 2–8; Suutarinen 2008, 34, 44; van den Berg & Löfström 2011.) Edellä

mainitut yhteiskuntaopin opetusta koskevat puutteet ja ongelmat korostuvat entisestään nyt, kun yhteiskuntaoppia opetetaan omana aineenaan myös alakoulussa. Tilanne on uusi, eikä valmiita tutkittuja malleja yhteiskuntaopin opetuksesta alakoulussa ole, joten uusille kokeiluille ja niiden raportoinnille on tarvetta. Aiemmin pääasiassa peruskoulun 9. luokalla opetetun oppiaineen parissa on nyt pohdittava, millaista yhteiskunnallisen opetuksen tulisi olla alakoulussa: mitä sen pitäisi sisältää, miten sitä tulisi toteuttaa, ja mikä siinä on olennaista?

3 DIALOGI DEMOKRATIASSA JA KASVATUKSESSA

Demokratiakasvatuksen yhteydessä on tarkasteltava myös niitä demokratiakäsityksiä, joille demokraattiseen yhteiskuntaan kasvattaminen perustuu. Tässä luvussa perehdymme kahteen demokratiakäsitykseen, deliberatiiviseen ja agonistiseen demokratiaan, joiden kautta tarkastelemme demokraattisen dialogin vaatimuksia ja tavoitteita.

Deliberatiivinen demokratiakäsitys rakentuu ajatukselle, jossa etsitään dialogin avulla yhteisymmärrystä päätöksenteossa ja jossa kansalaisten ajatellaan voivan tasa-arvon ihanteen mukaisesti aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa politiikkaan. Deliberatiivinen ajattelu tuo uudenlaisen painotuksen julkisen keskustelun merkityksellisyydestä päätöksenteossa erona perinteiseen, niin sanottuun aggregatiiviseen demokratiamalliin, jossa päätöksenteko perustuu enemmistön äänestämään näkemykseen ilman julkista keskustelua ja mielipiteiden koettelua. (Ks. Gutmann & Thompson 2004, Habermas 1994, Young 2000.) Agonistinen demokratiakäsitys puolestaan kyseenalaistaa deliberatiivisen demokratian mahdollisuudet saavuttaa dialogin avulla yhteisymmärrystä sekä käsittelee tällaisen näennäisen yhteisymmärryksen saavuttamisen problematiikkaa (ks. Mouffe 2000a, 2000b, 2013). Sekä deliberatiivinen että agonistinen demokratiakäsitys jakavat idean julkisesta keskustelusta demokratian elinehtona mutta käsittelevät päätöksentekoa ja dialogiin kuuluvia ristiriitoja eri näkökulmista. Toisaalta dialogilla voidaan pyrkiä yhteiseen päätökseen, mutta toisaalta sen tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan ajatella myös ymmärryksen kasvattaminen eri näkökulmien välillä, epävarmuuden sietämisen opettelu ja konfliktien kohtaamisen opettelu rakentavalla tavalla sekä niiden näkeminen demokratian elinehtona.

Esiteltyämme demokraattista dialogia yhteiskunnallisella tasolla siirrymme dialogin tarkasteluun opetusmuotona. Kytkemme ajatukset dialogin tarpeesta poliittisten yhteisöjen toiminnassa näkemyksiin dialogista kasvatusmuotona pohtien, miten sen avulla voisi harjoitella demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen vaadittavia taitoja jo peruskoulussa. Jaottelemme dialogin vaatimia ja toisaalta dialogissa opittavia taitoja sekä niihin liittyviä tunteita, ja lopuksi

syvennymme dialogia mahdollisesti rajoittavien tekijöiden sekä sen opetusmenetelmänä käyttämisen mukanaan tuomiin haasteisiin.

3.1 Dialogin ihanne deliberatiivisessa demokratiäkäsityksessä

Deliberatiivinen demokratia on demokratian muoto, jossa päätöksenteolle nähdään välttämättömänä kaikkien kansalaisten vapaa osallistuminen ja päätösten tekeminen järkipäisten argumenttien perusteella yhteisesti julkisessa harkinnassa (Gutmann & Thompson 2004, 3; Button & Ryfe 2005, 27–28). Edustuksellisen demokratian ja nykyinstituutioiden kritiikki sekä yleinen kyynisyys politiikkaa kohtaan ovat nostaneet tarvetta uudentylaiselle, keskustelevalle demokratiäkäsitykselle. Deliberatiivisen demokratian ajatus vapaiden ja tasa-arvoisten kansalaisten osallistumisesta julkiseen keskusteluun ja päätöksentekoon pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen ja tuomaan esiin äänien moninaisuutta. Niin sanottu aggregatiivinen näkemys demokratiasta, joka usein määritellään deliberatiiviselle näkemykselle vastakkaiseksi, ei pidä tärkeänä tällaista kansalaisten osallisuuteen perustuvaa julkista keskustelua. Nämä kaksi toisistaan voimakkaasti poikkeavaa menetelmällistä demokratiäkäsitystä jakavat myös yhteisiä lähtökohtia, kuten laillisuusperiaatteen, päätöksenteon äänestämisen kautta sekä sananvapauden. Aggregatiivisessa demokratiäkäsityksessä äänestämisen kuitenkin merkitsee suosituimman näkemyksen voittamista ilman, että eri näkemyksiä ja niiden rationaalisuutta koetellaan julkisessa debaissa, ja ilman, että vastakkaisten näkemysten edustajat joutuvat kohtaamaan toisiaan ja näkemyksiään yhteisen keskustelun kautta. (Young 2000, 18–21; Button & Ryfe 2005, 25–27.)

Deliberatiivisen demokratian ideaalitalanteessa vapaat ja tasa-arvoiset kansalaiset etsivät yhdessä reilua vuorovaikuttamisen ja päätöksenteon muotoa jakaen keskenään samanlaiset käsitykset deliberatiivisen demokratian normatiivisista ideaaleista, joiksi Iris Marion Young (2000, 23–25) määrittelee inklusion, poliittisen tasa-arvon, järkevyyden ja julkisuuden. Deliberatiivisen demokratian inklusiivisen ihanteen mukaan kansalaisten tulisi siis voida tasa-arvoisesti tehdä aloitteita, kyseenalaistaa päättäjien perusteluita, esittää omia näkemyksiään ja näin olla aktiivisia osallistujia päätöksenteossa. Perusteluiden tulisi olla julkisia ja kaikkien saavutettavissa ja avoimella päätöksenteolla pyrkiä ratkaisuihin, joihin myös sitoudutaan. Toisaalta deliberatiiviseen demokratiaan kuuluu dynaamisuuden ajatus, sillä päätöksistä ja niiden oikeutuksesta käydyn dialogin nähdään voivan jatkua ja muuttua ratkaisunten jälkeenkin. Ominaista päätöksenteolle on vasta-argumenttien kuunteleminen ja kunnioittaminen ja niiden avulla oman kannan perusteleminen niin, että erimielisyydet muotoutuvat ja sulautuvat yhteiseksi päätökseksi. (Gutmann & Thompson 2004, 4–7; Young 2000, 23–25.)

Ihmisten välinen ymmärtämiseen pyrkivä keskustelu on demokratialle välttämätöntä, ja deliberatiivinen demokratian malli näkee välttämättömäksi myös sen, että dialogiin ja kyseenalaistamiseen sekä järkiperusteluiden esittämiseen osallistuvat kaikki, ei vain pieni edustajajoukko, jolloin syntyvien päätösten voi katsoa olevan todellisesti demokraattisia. Dialogia harjoittaessaan kansalaiset oppivat ilmaisemaan tietämystään ja ymmärrystään ja samalla tunnistamaan paremmin myös omat tarpeensa. Deliberatiivinen malli haluaa nähdä kansalaisen aktiivisena, tiedostavana vaikuttajana, joka ei ota päätöksenteon ehtoja itsestäänselvyyksinä ja jolle tarjotaan mahdollisuus olla osana päätöksentekoa äänestämistä syvemmillä, rationaaliseen deliberaatioon perustuvalla tasolla. Toisaalta deliberatiivisen demokratian teorioissa on huomattu, että pelkän dialogin keinoin yhteisen päätöksen saavuttaminen on politiikassa hankalaa – avuksi tarvitaan edelleen esimerkiksi äänestämistä, kunhan äänestäminenkin on deliberatiivisesti syntynyt yhteinen valinta. (Gutmann & Thompson 2004, 10–21; Cohen 1997, 73.)

Deliberatiivisen demokratiakäsityksen kehittelyyn voimakkaasti vaikuttaneen Jürgen Habermasin muotoilema kommunikatiivisen toiminnan teoria näkee sosiaalisen toiminnan ja sosiaalisen järjestyksen lähtökohtana yhteisymmärryksen saavuttamisen. Habermas esittää erilaisia malleja siitä, kuinka tähän yhteisymmärrykseen voidaan päätyä, ja näkee konsensuksen tavoiteltavana ihanteena sosiaalisessa toiminnassa sekä välttämättömyytenä demokratialle: "Lopulta sosiologiset toimintateoriat edellyttävät interaktioon osallistuvilta ainakin yhtä yhteistä tietoa: heidän tilannetta koskevien tulkintojensa on käytävä riittävästi yksiin." (Habermas 1994, 70.) Yhteisymmärrys vaatii siis Habermasin mukaan käsitystä yhteisestä tiedosta. Yhteinen tieto ei tarkoita vain tietoa, josta ollaan yhtä mieltä, vaan tiedosta tulee yhteistä vasta silloin, kun se hyväksytään pätevyysvaatimusten kautta. Tietoa on siis pidettävä kaikkien osallistujien mielestä pätevänä, jotta jokainen voi sitoutua siihen, ja näin yhteisymmärrys on vasta todellisesti saavutettavissa. (Habermas 1994, 68–71.)

Habermas (1994, 71) toteaa kuitenkin, että "yhteisymmärrys ei enää perustu yhteisille näkemyksille kun asianomainen huomaa, että se on toisen ulkoisen vaikutuksen aikaansaannos", eli jos osallistujan näkemyksiin on pyritty ulkoisesti vaikuttamaan, ei yhteisymmärrys ole enää aitoa. Tämä huomio on mielenkiintoinen, sillä todellisuudessa on vaikeaa luotettavasti eritellä dialogissa ja vuorovaikutuksessa erilaisia tarkoituksia ja toiseen vaikuttamisen keinoja. On hankala kuvitella, mitä on yhteisymmärrys, joka on syntynyt ilman kenenkään ulkoista vaikuttamista toiseen jollain tavoin. Joshua Cohenin näkemyksen mukaan deliberatiivisen demokratian kautta muodostuneet näkemykset eivät suoraan synny ulkoisten olosuhteiden vaikutuksesta, vaan julkisen harkinnan ja järjen voiman kautta – näin deliberatiivinen demokratia ei ole ristiriidassa kansalaisten autonomian kanssa (Cohen 1997, 78). Habermasin mukaan (1994,

71) selvästi ulkoiseen vaikuttamiseen, lahjontaan, pelotteluun, johdatteluun tai harhauttamiseen perustuvaa yhteisymmärrystä ei voida oikeastaan pitää yhteisymmärryksenä lainkaan. Toisin sanoen Habermas näyttää uskovan sellaisen yhteisymmärryksen mahdolliseksi, jossa osallistujien päämäärä on vain yhteisymmärryksen löytäminen sinänsä – ymmärryksen, joka syntyy objektiivisesti luodun yhteisen näkemyksen varaan ja jonka kaikki osallistujat voivat allekirjoittaa. Deliberatiivisessa demokratiassa nähdäänkin tärkeäksi, että poliittisten päättäjien toiminta on kansalaisten silmissä oikeutettua (Button & Ryfe 2005, 27). Päätösten koetaan olevan yhteisen kommunikoinnin ja perustelujen pohjalta tehtyinä reiluja ja järkipäisiä.

Kommunikatiivisessa teoriassa on keskeistä myös kielteisten kannanottojen huomioiminen (Habermas 1994, 71–72). Kannanottoja katsotaan voivan kilpailuttaa ja yksimielisyyteen nähdään pätevimmän argumentaation johtama selkeä tie. Habermas puhuu pätevyysvaatimuksista, joiden kautta ehdotuksia tarkastellaan ja kritisoidaan ja jotka toimivat myös lopullisen yhteisymmärryksen ja ratkaisun perusteluina. Yhteisymmärrykselle nähdään kuitenkin riskinä ratkaisemattomat erimielisyydet ja väärinkäsitykset sekä epäonnistumiset toiminnan suunnitelmien toteuttamisessa (Habermas 1994, 81–83). Habermasilainen ajattelu pitää konsensuksen ihannetta olennaisena ja uskoo sellaiseen yhteiseen tietoon, tai yhteiseen hyvään, jonka kaikki voivat allekirjoittaa ja jolle päätöksenteko voi perustua, kuten Gutmann & Thompson (2004) kuvaavat. Konsensusta tavoittelevat kritisoivat pluralistisempaa näkemystä, joka ei heidän mukaansa sido kansalaisia tarpeeksi yhteen ja tavoittelemaan yhteisiä, hyviksi koettuja päämääriä, ja näkevät ristiriidat vaarana demokratialle. Kuitenkin myös ne, jotka pitävät konsensusta tavoitteena, näkevät sen samalla myös ideaalina, joka harvoin toteutuu sellaisenaan.

Toisaalta deliberatiivisen demokratian parissa esiintyy myös pluralistisempia ajatuksia, joiden mukaan jonkinlaista määrittelyä yhteiselle hyvälle kyllä vaaditaan mutta joissa tärkeämpänä nähdään kyky elää kunnioittaen eriäviä näkemyksiä ympärillään. Pluralistit kritisoivat puolestaan yhteisen hyvän ja konsensuksen tavoittelijoita liiasta ehdottomuudesta, jonka he näkevät jättävän moraalisia erimielisyyksiä näennäisen konsensuksen peittoon. Christopher F. Karpowitz ja Jane Mansbridge (2005) puhuvat deliberatiivisen demokratiamallin yhteydessä pakotetun konsensuksen vaarasta tai "pseudokonsensuksesta", jolla tarkoitetaan näennäisesti muotoiltua konsensusta, joka kuitenkin työntää väärinymmärrykset ja piilevät ristiriidat piiloon. He painottavatkin jatkuvan mielipiteiden kyseenalaistamisen, uudelleen muotoilun ja dynaamisen keskustelun, jossa myös arvot ja ymmärrykset voivat muuttua, tärkeyttä aidomman konsensuksen saavuttamisessa. Erimielisyyksille pitäisi siis heidän mukaansa antaa yhtä paljon painoarvoa kuin itse deliberatiiviselle prosessillekin, ja he asettavat kyseenalaiseen valoon myös deliberatiivisen demokratiamallin mahdollisuudet konfliktien käsittelyssä. Sen sijaan, että painotetaan sokeasti

jaettujen, yhteisten arvojen merkitystä ja solidaarisuuden ihannetta, tulisi huomio kiinnittää niiden takana piilevien konfliktien ymmärtämiseen. Tärkeää on ymmärrys ristiriitaisuuksien olemassaolosta tosiasiana, jota ei voi eikä tarvitse häivyttää vaan jonka kanssa on opittava elämään sovussa. (Karpowitz & Mansbridge 2005, 238, 245–247; Gutmann & Thompson 2004, 26–29.) Young huomauttaa, että liiallinen konsensuksen painottaminen voi myös vaikuttaa siihen, ettei vaikeiksi koettuja asioita nosteta keskusteluun lainkaan (Young 2000, 44) .

3.2 Agonistinen demokratiakäsitys ja deliberatiivisen demokratian kritiikki

Deliberatiivista demokratiakäsitystä kritisoinut Chantal Mouffe (2000a, 10) näkee deliberatiivisen demokratiakäsityksen kuitenkin lopulta puutteellisena – sen voi katsoa vain korvaavan yhdenlaisen hegemonisen valtanäkemyksen, aggregatiivisen demokratian, toisella hegemonialla, joka puetaan deliberatiivisuuden ja kommunikatiivisuuden käsitteiden vaatteisiin. Mouffe muistuttaa asioista, jotka monet deliberatiiviset teoriat, samoin kuin perinteisemmät demokratiamallit, jättävät huomiotta nähdessä yksilöt vain yhteiskunnan rationaalisina rakentajina: tunteista ja intohimoista, yksilöön vaikuttavista valta- ja sosiaalisista suhteista, kulttuurista ja muista yksilöä rakentavista elementeistä. Ne, jotka eivät pysty samaistumaan deliberatiivisen demokratian ehtoihin ja arvoihin, jäävät ulkopuolelle ja etsivät herkästi uudenlaisia sosiaalisen kiinnittymisen tapoja ja yhteisöjä. Mouffen mukaan deliberatiivinen ajattelu ottaa kyllä arvojen ja intressien moninaisuuden huomioon, mutta ideaaliratkaisuihin pyrkiminen luo samalla vääristyneen illuusion konsensuksen mahdollisuudesta sulkien silmänsä siltä, että päätöksenteosta moni jää aina ulkopuolelle (Mouffe 2000b, 83–90.) Mouffe (2000b, 113–116) näkee fundamentalististen uskonto- ja moraalikäsitteiden suosion kasvun yhtenä seurauksena oletuksesta, jonka mukaan demokratia rakentuu tietyille yhteisille ehdoille – ehtojen vastustajat löytävät radikaalejakin tapoja ilmaista näkemyksiään ja tarpeita, ja ne voivat päinvastoin heikentää demokratiaa. Kun yksilön tarpeita peilataan yhteen yleiseen järkeen, kuten deliberatiivisissa teorioissa, jää eri mieltä oleville vain vähän vaihtoehtoja kokea osallisuuden tunteita yhteiskunnassa.

Mouffe esittää deliberatiivisen demokratian tilalle agonistisen mallin demokratiasta, jossa keskiöön nostetaan kysymykset sosiaalisista ja poliittisista valtarakenteista. Asiat ja ilmiöt, jotka koetaan objektiivisina, hegemonisina totuuksina, ovat todellisuudessa aina täynnä erilaisia vallankäytön muotoja. Agonistinen demokratiamalli näkee näiden valtarakenteiden tiedostamisen ja tunnustamisen elintärkeäksi demokratian toteutumisen kannalta. Näkemys valtasuhteiden olemassaolon hyväksymisestä (samalla vallan muotoja ja käyttöä kyseenalaistaen) erottaa agonistisen mallin deliberatiivisen demokratian ajatuksesta, jossa yhteiskunta nähdään sitä

demokraattisempaan, mitä vähemmän valtasuhteet vaikuttavat sosiaalisissa suhteissa. Mouffen tarkoitus on agonistisen demokratian muotoilullaan esittää vaihtoehto aggregatiiviselle ja deliberatiiviselle demokratialle, sillä ne molemmat jättävät hänen mukaansa huomiotta kollektiivisten identiteettien keskeisyyden ja tunteiden merkityksen identiteettien rakentumisessa. Affektien eli tunteiden ja intohimojen merkitys on Mouffelle keskeistä demokraattisen politiikan ymmärtämisessä, eivätkä edellä mainitut rationalistiset ja individualistiset mallit kykene huomioimaan tätä. (Mouffe 2000a, 13–14; 2013, 6; Palonen 2008, 222.)

Deliberatiivinen malli pyrkii määrittämään uudestaan “yhteisen hyvän” ja “yleisen tahdon” ja luomaan niiden pohjalle rakennettuja rationaalisia ja demokraattisesti legitimoituja sopimuksia. Deliberatiivisten arvojen puolustaminen nähdään yhteisenä tavoitteena, ja usko yhteiseen järkeen ja rationaaliseen yhteisymmärrykseen ohjaa toimintaa. Agonistisen pluralismin voi katsoa jakavan deliberatiivisen mallin kanssa ajatuksia yhteisistä demokratian ehdoista, vapaudesta ja tasa-arvosta. Erona on kuitenkin se, että agonistista mallia kannattava näkee näiden arvojen tulkinnoissa ja merkityksissä olevan niin suuria eroja, ettei niitä voi rationaalisella keskustelulla koskaan ratkaista. (Mouffe 2000b, 80–105.) Mouffen mukaan ilman konfliktia mikään kommunikaatio ei pohjimmiltaan toimi. Hän myöntää kuitenkin demokratian toimimisen vaativan myös tietyn määrän konsensusta, mutta tämän konsensuksen hän määrittää konfliktiseksi konsensukseksi. Tiettyjä eettis-poliittisia ehtoja tarvitaan päätöksenteon perustaksi, mutta kaikki tulkinnat niistä tulisi sisällyttää mukaan myös konsensuksen ajatukseen ja konsensus ajatella vain tietyn tilapäisen hegemonisen käsityksen väliaikaisena ilmentymänä, jota koko ajan voi myös kyseenalaistaa ja joka myös jatkuvasti muuttuu. (Mouffe 2000a, 16–17.)

Mouffe erittelee agonistiselle demokratiamallille tärkeän käsitejaon poliittisesta (*the political*) ja politiikasta (*the politics*). Poliittiseen kuuluvat kaikki sosiaaliset suhteet, joissa on aina myös vastakkainasetteluja. Poliitiikalla Mouffe taas käsittää kaikki päätöksenteon käytännöt, diskurssit ja instituutiot, joissa ne tehdään. Poliittinen päätöksenteko palvelee aina tiettyjä tarkoituseriä ja asettaa yhdenlaisen näkemyksen siitä, miten asiat tulisi hoitaa, vaikka politiikassa on aina taustalla eriäviä ja kilpailevia poliittisia yksilöiden ja ryhmien näkemyksiä. Konsensusta ei voi saavuttaa ilman ekskluusiota, joidenkin näkemysten hiljentämistä, sillä ajatus yhteisesti jaetusta, hyväksytystä mielipiteestä sulkee automaattisesti siitä eriävät ulkopuolelleen. Poliitiikassa määritellään aina tietty "me", ja määrittely tapahtuu "toisten" kautta. Agonistinen pluralismi voidaan nähdä pyrkimyksenä siirtää poliittiseen olemuksellisesti kuuluva konflikti *antagonistisesta* agonistiseen muotoon, kamppailusta moraalisten vihollisten kesken kyseenalaistamiseen vastapuolten kesken. Agonistisen demokratian tavoite ei siis ole poistaa jakoa meihin ja heihin ja pyrkiä yksimielisyyden illuusioon vaan ymmärtää toisten mielipiteiden ja näkemysten esittäjät

vastapuolina, ei tuhottavina vihollisina. Omista käsityksistä eriäviä mielipiteitä ei tarvitse hyväksyä tai ottaa omikseen, mutta niiden ilmaisemisen oikeutusta ei voi koskaan myöskään kyseenalaistaa. (Mouffe 2000a, 15–16; 2013, 6–8.)

Mouffe esittää, että deliberatiivisessa demokratiamallissa eriävät mielipiteet nähdään ennemmin ongelmana ja mahdollisena uhkana demokratialle, kun taas agonistisen pluralistisen näkemyksen mukaan ne ovat demokratian edellytys. Eriävien mielipiteiden häivyttäminen ja uskominen yhteisymmärryksen illuusioon sulkee osan ajattelutavoista kokonaan pois demokraattisen vaikuttamisen piiristä luoden näin vain pohjaa radikaalimpien vastaliikkeiden synnylle, jotka lopulta heikentävät demokratiaa. Myös dialogi nähdään Mouffen ja agonistisen demokratian ajatusten mukaan liian harmonisoivana: dialogin avulla tehtyjen ratkaisujen oletetaan miellyttävän kaikkia ja olevan neutraaleja, vastapuolet pyritään tekemään näkymättömiksi ja samalla valtaerot ja eri intressit jätetään pimentoon. Agonistisen demokratiakäsityksen mukaan hyvin toimiva demokratia vaatii kuitenkin todellista, jatkuvaa debattia mahdollisista vaihtoehdoista, ja myös konsensuksen on aina pidettävä sisällään toisinajattelua ja ristiriitoja. (Mouffe 2000b, 108–127, 129–140.) Agonistisen ymmärryksen mukaan ihmisestä ei voi luoda yhdenlaista, universaalista käsitystä eikä myöskään demokratialle määrittää yksiä ehtoja, sillä todellisuudessa käsityksiä on aina olemassa erilaisia ja keskenään ristiriitaisia. Mouffen mukaan demokraattiseksi voi tulla vain, jos ei väitä yhteiskunnan olevan vain yhdellä tietyllä tavalla rakentunut tai koeta eliminoida valtasuhteita, vaan tiedostamalla aina väitteidensä rajat ja myöntämällä vallan olemassaolon pyrkien silmien sulkemisen sijaan luomaan demokraattisten arvojen kanssa yhteensopivia vallan muotoja. Pluralismia ei kuitenkaan tule agonistisen demokratian sisälläkään ymmärtää täydellisenä, sillä kaikkia eroja ei pitäisi edes olla olemassa eikä kaikkea voi tai tarvitse hyväksyä. (Mouffe 2000b, 17–35.)

Agonistinen pluralismi kyseenalaistaa kuitenkin kaikki yhtenäiset ratkaisut ja tulkinnat yhteiskunnan oikeudenmukaisuudesta ja konsensuksesta ja näkee konfliktien lopullisen ratkaisemisen mahdottomana ja hedelmättömänä tehtävänä. Vastakkaisuuksien olemassaolon myöntäminen on pluralismille elintärkeää, ja erojen hyväksymisessä nähdään mahdollisuus vastustaa totalisoivaa, rationalistista ajattelumallia. Agonistinen käsitys demokratiasta kieltää mahdollisuuden kaikille avoimesta ja tasa-arvoisesta julkisesta tilasta, jossa konsensuksen saavuttaminen on mahdollista. (Mouffe 2000b, 32–34.) Toisaalta myös deliberatiivisten teorioiden piirissä tunnistetaan yhtä lailla konsensuksen tavoitteluun ja tasa-arvon toteutumiseen liittyvää problematiikkaa (ks. esim. Bohman 1997, Young 1997; 1996). Mouffen agonistinen demokratiakäsitys nojaa paljolti deliberatiivisen käsityksen kritiikille, mutta lopulta molempien teorioiden kannattajien näkemyksistä voi löytää paljon samankaltaisia ajatuksia. Deliberatiivisen

teorian kannattajat vastaavat osin itsekin kritiikkiin, jota Mouffe niitä kohtaan esittää (ks. esim. Young 2000).

Mouffen esittelemässä agonistisessa pluralismissa, mutta myös deliberatiivisissa näkemyksissä keskeistä onkin nähdä demokratia jatkuvana prosessina, joka ei tule koskaan valmiiksi, jossa vaikuttavat inhimilliset tunteet ja jossa valtasuhteet pyritään tunnistamaan, tekemään näkyväksi ja kyseenalaistamaan (Mouffe 2000b, 32–34; ks. myös Gutmann & Thompson 2004; Young 2000.) Demokratiakäsityksiä ei voi kuitenkaan täysin sulauttaa yhteenkään, sillä niiden perustavanlaatuinen näkemys konfliktien roolista demokraattisessa dialogissa ja konfliktin ratkaisemiseen liittyvistä tavoitteista eroavat toisistaan olennaisesti: kun agonistinen demokratia pyrkii säilyttämään konfliktit demokratian voimavarana pitäen konsensuksen tavoittelua riskinä, tavoittelee deliberatiivinen demokratia sen sijaan konfliktien keskeltä tyydyttävää kompromissia ja aina jonkinasteista konsensusta.

3.3 Kysymys yhteisymmärryksestä ja konfliktista

Sekä deliberatiivinen että agonistien demokratiakäsitys pitävät sisällään ajatuksen julkisen keskustelun ideasta sekä mahdollisimman avoimesta ja eri näkemykset huomioivasta vuoropuhelusta toimivan demokratian perustana (ks. Mouffe 2000a, 2000b, 2013; Young 2000, Gutmann & Thompson 2004). Lähtökohtana demokratiakasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen voisikin olla dialogin idean sisäistäminen olennaisena osana kasvatusta ja opetusta sekä dialogisten ja keskustelevien opetusmuotojen ottaminen tarkemman tutkimuksen ja toteuttamisen kohteeksi.

Nicholas C. Burbules uskoo, että dialogi voi toimia postmodernina kritiikkinä: sen avulla voidaan paljastaa valtasuhteita sekä tehdä näkyväksi ja haastaa vakiintuneita kulttuurisia, kielellisiä, eettisiä ja poliittisia traditioita (Burbules 1993, 1–7). Nämä Burbulesin näkemykset dialogista myötäilevät agonistista käsitystä demokratiasta ja julkisesta keskustelusta: molemmat alleviivaavat erojen huomioimisen ja hyväksymisen tärkeyttä ja kritisoiivat päätöksentekoa ja keskustelua, jossa pyritään yhteen parhaaseen, järkipäraseen ja yhdessä legitimoituun ratkaisuun. Tämänkaltaisen lopputuleman etsimisen ja päätöksenteon oikeutuksen nähdään agonistisen ymmärryksen mukaan jättävän eri mieltä olevat ulkopuolelle. Myös Mouffe (2000a, 16–17) esittää pelkonsa harhaisen konsensuksen sisälleen jättämistä erimielisyyksistä ja ristiriidoista, jotka voivat purkautua yhteiskunnassa antagonistisesti esimerkiksi populistisina liikkeinä ja ääriajatteluna. Burbules näkee dialogin tarvitsevan moniäänisenä toteutuakseen kulttuurisia tiloja, joissa on turvallista olla eri mieltä ja kehittää näin ymmärrystä eri tavalla ajattelevien, kokevien ja ilmaisevien yksilöiden ja ryhmien välillä. Burbules ei oleta dialogin löytävän tai etsivän lopullisia

totuuksia, mutta näkee sen mahdollisuudet hierarkkisten suhteiden hahmottamisessa, haastamisessa ja rakentavassa eri mieltä olemisessa. (Burbules 1993, 1–7.)

Habermasin voi ajatella karrikoiden luettuna pitävän dialogia lähtökohdiltaan tasa-arvoisena tienä demokraattiseen päätöksentekoon (ks. Habermas 1994). Tyypillisesti deliberatiivisen demokratian mallit joko olettavat yhtenäisyyden ja jaetun ymmärryksen lähtökohtana keskustelulle tai vähintäänkin demokraattisen dialogin tavoitteena: dialogin kautta voidaan päästä yli eroavaisuuksista ja ristiriidoista ja saavuttaa objektiivisesti paras ratkaisu yhteisen hyvän kannalta. Agonistinen näkemys demokratiasta kuitenkin kritisoi näitä dialogin ihanteita ja mahdollisuuksia, sillä se näkee vallan ja hegemonioiden olevan aina osana julkista tilaa, jolloin eri ihmisillä ja ryhmillä ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia määritellä objektiivisesti parasta näkökulmaa tai sitä, mikä mielletään yhteiseksi hyväksi. (Young 1996, 125–125; Mouffe 2000b.) Burbulesin (1993) ajatuksista taas voi löytää konkreettisia ehdotuksia ja ratkaisuja siihen, miten dialogi voidaan samalla nähdä välineenä lisätä osallistumisen mahdollisuuksia ja ymmärrystä pitämättä kuitenkaan yksimielisyyttä ja yhtä parasta totuutta tavoittelemisen arvoisena tai mahdollisena asiana. *Yhteisymmärrys* ja *yksimielisyys* ovat sisällöltään ja merkityksiltään selvästi erilaisia, mutta jos yhteisymmärryksen ajatellaan vaativan tai tarkoittavan yksimielisyyttä asioista, on sitä todennäköisesti koskaan mahdoton aidosti saavuttaa. Jos yhteisymmärryksellä tarkoitetaan ennemmin taitoa ja halua sitoutua dialogiin, kunnioittaa ja kuunnella kaikkien siihen osallistuvien näkemyksiä (ks. Burbules 1993, 19–49) pyrkimättä silti yksimielisyyteen asioista, näyttäyty dialogi mahdollisuutena kasvattaa empatiakykyä, ymmärrystä ja arvostusta toisia kohtaan.

Habermasin ja Mouffen demokratiakäsityksiä ja käsityksiä dialogin mahdollisuuksista demokratiassa ideologisella tasolla voi vertailla monesta eri tulokulmasta eroja tai yhtäläisyyksiä painottaen. Karppinen, Hallvard ja Svensson (2008) toteavat Mouffen ja Habermasin tarkastelevan maailmaa hieman eri kulmista, mutta näkevät molempien sisäistävän ajatuksen eri näkökulmien olemassaolon myöntämisen ja niistä puhumisen tärkeydestä. Molemmille teoreetikoille on ominaista sosiaalisen ja poliittisen todellisuuden kriittinen tarkastelu ja sen puutteiden osoittaminen. Mouffe, kuten ei Habermaskaan, vaadi tai oleta ehdottoman konsensuksen saavuttamista. Mouffen näkemys agonistisesta demokratiasta keskittyy tunnistamaan epätasa-arvoisia valtasuhteita ja ekskluusiota, jota näennäinen yksimielisyysihanne kätkee sisäänsä. Toisaalta deliberatiivisen näkemyksen voi katsoa auttavan ymmärryksen luomisessa ja kompromisseihin päätyemisessä painottaen eri vaihtoehtojen tarkan punnitsemisen oleellisuutta demokraattisessa dialogissa ja päätöksenteossa. (Karppinen, Hallvard & Svensson 2008, 5–21.)

Kai Alhanen perustelee dialogin tärkeyttä nyky-yhteiskunnassa kärjistyvien kriisien ja kasvavien ristiriitaisuuksien ja jännitteiden vastaisena, demokratiaa ylläpitävänä voimana.

Konfliktien ratkaiseminen rauhanomaisesti keskustelun ja neuvottelun keinoin on osa toimivaa demokratiaa, ja dialogin avulla voidaan Alhasen mukaan puolustaa uhattuina olevia arvoja, kuten yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta, sivistystä ja ekologisesti kestäväää elämäntapaa. Kansalaisten etääntyminen toisistaan, luottamuksen väheneminen ja väärinymmärrysten lisääntyminen voidaan nähdä uhkaavan demokratian perusarvoja, ja kriisien ratkaiseminen vaatii halua yhteisymmärrykseen ja dialogiin. Dialogi taas vaatii vastavuoroista luottamusta ja toisaalta luovuutta ja halua kokeilla uusia ideoita. (Alhanen 2016, 9–15.)

Dialogi on parhaimmillaan jatkuvasti muuttuvaa, osallistavaa ja laajasti mahdollistavaa, mutta samalla aina myös rajoittavaa jättäessään joka kerta sanomisen mahdollisuuksia myös ulkopuolelleen. Dialogin vahvuus voi kuitenkin olla myös mahdollisuus esittää kritiikkiä sen omia rajoja kohtaan. Dialogin kautta siis toisin sanoen pyritään näkemään ja paljastamaan ne ideologiset esteet ja rajoitukset, jotka hankaloittavat dialogin itsensä onnistumista. Jos dialogilla pyritään perustelemaan joitakin ratkaisuja jättäen kuitenkin ulkopuolelle päätöksenteosta ne, keihin ratkaisujen vaikutukset kohdistuvat, on dialogi sinänsä epäonnistunut. (Burbules 1993, 16–18.) Yhden tietyn maalin tavoittelu voi joissain päätöksentekotilanteissa olla dialogille asetettu pakollinen tavoite, mutta dialogi tulisi kuitenkin silloinkin nähdä prosessina, jossa aktiivinen keksiminen ja uuden ymmärryksen tavoittelemisen nähdään päämäärää tärkeämpänä, dialogitilanteen ulkopuolellakin jatkuvana tavoitteena.

3.4 *Dialogi opetusmuotona*

Perinne dialogin käytöstä opetusmenetelmänä on juuriltaan ikivanha. Platon kuvaa teoksissaan sokraattista keskustelumenetelmää, jossa keskeisintä on opettajan rooli (provosoivienkin) kysymysten esittäjänä sekä vastausten kriittinen pohtiminen yhdessä keskusteluun osallistujien kesken (Salmenkivi 2008). Tähän menetelmään voidaan nykyisen dialogisen opetuksenkin katsoa pohjaavan. Dialogia on kuitenkin käytetty ja voidaan edelleen käyttää moniin eri tarkoituksiin. Joskus dialogi-käsitteellä viitataan keskusteluun, jossa kysymys-vastaus –muotoisella keskustelulla pyritään yhteiseen lopputulemaan tai opettajan ennako-oletukseen perustuvaan "oikeaan vastaukseen". Toisaalta dialogilla voidaan pyrkiä yleisten oletusten problematisoimiseen ja eri vaihtoehtojen kyseenalaistamiseen, jolloin pedagogi ei pyri syöttämään oppilailleen omia mielipiteitään vaan herättää kysymysten avulla heidät ajattelemaan itse. Tällöin dialogiksi ei käsitetä mitä tahansa diskursiivista toimintaa, vaan vuorovaikutusta, jossa keskeisimmäksi nousevat pedagogiset, kommunikatiiviset suhteet. Opettajan tehtäväksi muotoutuu tällöin kyselemällä tehdä oppilaansa tiedostamattomia päätelmiä ja näkökulmia tietoisiksi ja opettaa

perustelemaan niitä. (Burbules & Bruce 2001, 1102–1105; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314–316; Salmenkivi 2008, 182–185.)

Sokraattisessa menetelmässä keskeistä on tunnustaa tietämättömyytensä ja etsiä yhdessä kysellen parasta vastausta, konsensusta, joka muotoutuu järkipäisen argumentaation avulla osallistujien keskinäisen kunnioituksen, vilpittömän ja vapaan suoran puheen, keskustelijoiden välillä vallitsevan tasa-arvoisen suhteen ja keskustelun vapaan etenemisen ehdoin. Opettaja auttaa kasvattamaan oppilaan omaa itseymmärrystä ja kehittämään ajattelun taitoja ja loogisuutta yhdessä totuutta etsien, vastanäkemyksiä pohtien ja omia mielipiteitä perustellen. (Alhanen 2016, 28–53; Fisher 2008, 162–165, 170–172.) Vuorikoski ja Kiilakoski näkevät dialogin parhaimmillaan toimintamuotona, joka mahdollistaa kasvatettavien näkemisen autonomisina ja ainutkertaisina yksilöinä, joka edistää oppimista ja joka voi toimia vastavoimana instrumentaalista järkeä, tehokkuutta ja taloudellisuutta korostavalle kasvatusajattelulle. Kriittisen pedagogiikan ajatuksia myötäillen dialogi pyrkii mahdollistamaan erilaisten hiljennettyjen näkökantojen kuulumisen. Dialogiin liittyy kuitenkin myös rajoituksia ja ristiriitoja, eikä sitä tulisi kyseenalaistamatta pitää ratkaisuna koulutuksen ongelmiin. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309–319.) Dialogiin liittyy monenlaisia valintoja ja suhteita, ja sitä voidaan käyttää niin konservatiivisesti vanhoja puhetapoja uusintaen kuin progressiivisesti pyrkien muutokseen ja kehitykseen. Myös hiljaisuus pitää sisällään saman problematiikan: se voi olemassaolollaan vahvistaa tai vastustaa vallalla olevia käsityksiä. (Glass 2010, 18–19.)

Burbules (1993) määrittää dialogin keskustelutilanteeksi, johon osallistuu vähintään kaksi osanottajaa ja jossa kaikilla tulisi olla avoin mahdollisuus ilmaista mielipiteitään. Dialogille ominaisena hän pitää kyselevää ja keksivää ilmapiiriä, kiinnostusta ja halua ymmärtää omista näkemyksistä eroavia näkökulmia. Burbules kokee dialogin opetuskäytäntönä, joka antaa oppilaille mahdollisuuden irtautua lopulta autoritäärisistä suhteista ja saavuttaa keinot kyseenalaistaa, haastaa ja ymmärtää moninaisia mielipiteitä ja rakennelmia ympäröivässä yhteiskunnassa. Dialogin avulla ei siis ole tarkoitus löytää yhtä oikeaa vastausta, kuten sokraattisessa menetelmässä, vaan oppia ja opettaa aktiiviseen keksimiseen, joka johtaa Burbulesin mukaan uuteen ymmärrykseen asioista ja mahdollistaa jatkuvan kehittymisen rakentaessa käsityksiä omasta suhteesta maailmaan ja toisiin. Luokassa itseilmaisun ja toisten kuuntelemisen harjoittelu opettaa käsiteltävän varsinaisen aiheen lisäksi keskeisiä taitoja keskustelukulttuurista, antaa mahdollisuuden esittää kysymyksiä ja uuden tiedon lisäksi oppia paljon muista ja itsestään. Dialogiopetuksen taustalla vaikuttaa interaktiivinen oppimiskäsitys, jossa tietoa ei nähdä autoritäärisenä ja opettajan rooli on ihannetilanteessa ennemmin yksi keskustelijoista kuin korkea auktoriteetti. (Burbules 1993, 1–35.)

Hankalista asioista keskusteleminen vaatii keskustelijalta paljon. Tulisi olla “kiireetön, keskittynyt, utelias, rehellinen, hienotunteinen ja tilannetajuinen” (Alhanen 2016, 32). Dialogi vaatii taitoa kuunnella toisen puhetta kokemuksistaan ja vastata tähän puheeseen. Samalla dialogiin osallistuva joutuu paljastamaan jotain omasta persoonastaan: katsomme kaikki näennäisesti samaa, mutta jokainen eri tavoin, ja oman kokemuksen kuvaaminen ymmärrettävästi voi joskus olla yllättävän haastavaa. Hankalat ongelmat luovutetaan myös herkästi auktoriteettien käsiin, mutta yksilölliset kokemukset ja niiden esiintuonti on dialogille yhtä tärkeää kuin yhteisten merkitysten luominen, sillä tietoisuus omasta ajattelusta syntyy toisten ajatuskulkuihin peilaten. (Alhanen 2016, 72–90.)

3.4.1 Tunteet ja kyvyt keskustelussa

Dialogille voidaan määrittää erilaisia sääntöjä ja standardeja, mutta osallistujien pysyvä halu ymmärtää vaatii yleisiä sopimuksia syvempää henkilökohtaista sitoutumista dialogiin. Burbules määrittää dialogin olevan syvimmiltään sosiaalinen suhde. Tämä suhde syntyy yhteydestä, jossa osapuolet kunnioittavat ja uskovat toisiinsa, ja joka kestää näin myös turhautumisen ja hämmennyksen tunteet, konfliktitkin, dialogin särkymättä. Dialogin avulla on mahdollista päästä omien käsitystapojensa taakse, jos on valmis kommunikoimaan toisten kanssa erilaisista ymmärtämisen tavoista. (Burbules 1993, 19–26). Dialoginen sosiaalinen suhde vaatii syntyäkseen ja eheänä pysyäkseen osallistujiltaan tiettyjä emotionaalisia kykyjä ja haluja vuorovaikutuksessa (em. 35–46), ja toisaalta niiden puute tai tunnetason ristiriidat voivat selittää myös dialogissa ilmaantuvia ongelmia. Kai Alhanen puhuu inhimillisistä kyvyistä, joihin dialogitaidot perustuvat ja joiden on oltava riittävän kehittyneitä dialogin ja demokratian toimimiseksi. Toisaalta Alhanen myös painottaa, ettei kukaan hallitse kuuntelemista, itsensä ilmaisemista, epävarmuuden sietoa tai näkökulmien moninaisuuden hahmottamista täysin, vaan dialogi myös antaa jatkuvan mahdollisuuden harjoitella näitä sille välttämättömiä kykyjä. Dialogia voi siis käydä, vaikka kyvyt olisivat vielä kehittymisen asteella. (Alhanen 2016, 121–123.)

Ihmisen persoonalliset piirteet, jotka voidaan nähdä yksilön luontaisten taipumusten ja ympäristön vaikutusten välisen vuorovaikutuksen muovaamina, ovat tärkeä ja erottamaton osa myös dialogissa vallitsevia suhteita ja tunteita, joita asioiden ja ihmisten kohtaaminen yksilössä herättää (ks. Alhanen 2016, 122; Burbules 1993, 39). Burbules puhuu dialogin emotionaalisista vaatimuksista, Alhanen taas dialogin vaatimista ja dialogissa kehittyvistä kyvyistä, mutta molemmilla nousevat esiin vahvasti samankaltaiset teemat. Burbules pitää dialogille ensiarvoisen tärkeinä välittämisen tunnetta, toisen pitämistä tärkeänä ja kuvittelun taitoa, joka mahdollistaa

asioiden tarkastelun toisen näkökulmasta. Luottamus toiseen, kunnioitus ja uskallus paljastaa mielipiteitään ja asioita itsestään ja eriävienkin mielipiteiden arvostaminen ovat Burbulesin nimeämiä dialogista suhdetta ylläpitäviä emotionaalisia voimia. Ihmisten väliset kiintymyssuhteet muovaavat dialogin kulkua ja vaikuttavat haluun kuunnella ja uskoa toista. Myös toivon tunteen merkitys dialogissa on olennainen: dialogiin osallistuessaan on uskottava oivalluksen, ymmärryksen ja ihmistenvälisen yhteyden mahdollisuuteen silloinkin, kun ratkaisut jäävät epävarmoiksi ja vaikeudet näyttävät ratkaisemattomilta. (Burbules 1993, 35–41.) Jos keskustelija joutuu epäilemään tai pelkäämään muiden keskustelijoiden suhtautumista tai tarkoituksiperiä eikä pysty vapaasti ilmaisemaan itseään, tai jos keskustelija pyrkii vain saamaan oman sanomansa läpi muista välittämättä, on ajatuskin dialogista jo mahdoton.

Alhanen lähestyy luottamuksen, kunnioituksen ja arvostamisen teemoja virittäytymisen ja kuvittelun käsitteillä. Virittäytymisellä hän tarkoittaa ihmisen suuntautumista ympäristöönsä, herkkyyttä havaitsemiseen, reagointiin ja toisen kokemuksiin eläytymiseen. ”Hyvä” virittäytyjä tavoittaa toisen tunnekokemuksien eri sävyjä kyeten asettumaan toisen asemaan empaattisesti maailmaa tarkastellen samalla pystyen myös vaimentamaan ylimääräisiä aistiärsykeitä. Empatiakyvyn saavuttamisessa olennaista on myös kuvittelun kyky, eli mielikuvitus. Jos haluaa ymmärtää muita, on oman kokemuspiirin rajoja kyettävä venyttämään kuvitellen konkreettisten havaintojen ja kokemusten ulkopuolelle. Vieraiden ilmiöiden kohtaamiseen voi liittyä vahvojakin pelon, inhon ja vihan tuntemuksia, ja dialogin ja kuvittelun keinoin voidaan käsitellä näitä tuntemuksia itsekriittisesti tiedostaen. Ymmärrys yksilöiden välillä syntyy aina kuvittelemalla toisten kokemuksia. Se ei ole helppoa, mutta laajentaa samalla omaa kokemusmaailmaa. Kuvittelu dialogissa mahdollistaa vaihtoehtojen punnitsemisen ja mahdollisuuksien näkemisen myös toisten näkökulmasta sekä tulevaisuuden luovan ennakkoinnin ja mahdollisten asiantilojen kuvittelun ja vertailun. (Alhanen 2016, 124–156.) Empatiakyky kehittyy jo varhain, mutta sitä voi myös kehittää, jos on valmis avaamaan ajattelunsa vastaanottamaan myös muiden kokemuksia ja näkökulmia.

Alhanen esittää dialogin vaatimukseksi myös kyvyn harkintaan, mikä mahdollistaa analyyttisen ajattelun ja johdonmukaisuuden sekä tarkoituksenmukaisten keinojen ja päämäärien valinnan päätöksenteossa. Dialogissa on ymmärrettävä syy-seuraussuhteiden merkityksiä ja hahmotettava sekä toisten että omia kokemuksia ja kyettävä tunnistamaan myös mahdollisia väärinymmärryksiä, puolitotuuksia ja niihin perustuvia uskomuksia. Harkinta on ajattelua ennen toimintaa, mahdollisten valintojen tutkiskelua ja moraalista pohdintaa, joiden harjoittelussa dialogi on hyvä keino ja jotka toisaalta tukevat dialogin onnistumista. Harkinta vaatii myös aikaa, eivätkä yhteisen harkinnan kautta syntyneet uudet oivallukset synny hetkessä. (Alhanen 2016, 157–172.)

Tunteet ohjaavat helposti spontaaneihin ja harkitsemattomiinkin ilmaisiin, jolloin mielipiteen saattaa herkästi perustaa omaan intuitiiviseen tuntemukseen, asenteeseen tai "faktatietoon", jonka alkuperästä ei itsekään ole aivan varma.

Dialogin tärkeimpänä tavoitteena kouluympäristössä voi siis ajatella olevan sellaisen ympäristön luominen, jossa luodaan mahdollisuus ymmärrykseen keskenään konfliktistenkin näkemysten välillä ja etenkin tämän ymmärryksen turvalliseen harjoitteluun. Pyrkimyksenä ei ole häivyttää haasteita tai erimielisyyksiä, vaan ne tulee nähdä myös välttämättöminä tosiasioina dialogin onnistumisen kannalta. Dialogi edellyttää siis vastavuoroisuutta. Tasa-arvoisuus keskustelijoiden välillä (tiedon, kokemuksen tai älyn kannalta) ei voi olla dialogin ehto, mutta kaikkien tasapuolinen mahdollisuus osallistua dialogiin omista lähtökohdistaan sen sijaan on. (Burbules 1993, 19–31.) On kuitenkin hankala kysymys, kuinka kaikki voisivat osallistua dialogissa tasapuolisesti, jos uskallus ja tietämys, halu ja kokemus ovat osallistujilla täysin erilaisia.

3.4.2 Dialogin haasteita ja rajoituksia

Dialogi vaatii onnistuakseen osallistujiltaan paljon. Dialogissa etsittävän ymmärryksen esteinä voi olla syvällä tiedostamattomassakin ajatusmaailmassa vaikuttavia kulttuurisia ristiriitoja, valtasuhteita ja persoonallisia tekijöitä, kuten kärsimättömyyden tai suvaitsemattomuuden tunteita. Asenteet, tunteet, odotukset toisista ja keskustelutilanteesta voivat hankaloittaa toisen kuuntelua, ja jos keskustelijoilta puuttuu valmius kommunikoida erilaisista ymmärtämisen tavoista, ei aitoa dialogia edes synny. Jos eriävät mielipiteet näkee dialogia rajoittavina tekijöinä, ne myös ovat sellaisia. Jos erot taas mieltää positiivisena mahdollisuutena ymmärrykselle ja vuorovaikutukselle yli erojen, mahdollistuu myös dialogisten, moninaisuutta arvostavien tilojen syntyminen. (Burbules 1993, 14–16, 25–26.) Dialogi voi epäonnistua monista syistä, eivätkä dialogisiksi tarkoitetut keskustelutilanteet lopulta aina onnistu tavoitteissaan. Avoimen dialogiseksi tarkoitettu keskustelu voi muuttua kilpaileviksi argumenteiksi, kuuntelu ja kysely monista eri näkökulmista kutistua tiettyyn lopputulokseen tähtääviksi pyrkimyksiksi ja opetus lopulta enemmän manipuloinniksi kuin haluksi kasvattaa oppilaita kyseenalaistaviksi, itsenäisiksi ajattelijoiiksi. (Burbules 1993, 143; ks. myös Ellsworth 1989.)

Persoonaan ja tunteisiin, toisen kuunteluun ja keskustelijoiden suhteisiin liittyy paljon dialogin onnistumisen ja toisaalta epäonnistumisen mahdollisuuksia. Ei ole kuitenkaan vain yksilöllisistä kyvyistä ja ominaisuuksista kiinni, kuinka dialogisten tilanteiden synty mahdollistuu. Institutionaaliset rakenteet, tässä tapauksessa koulutuksen ja kouluympäristön, voivat vaikeuttaa

dialogin syntymistä monella tasolla. Koulussa uusinnettava yhden vastauksen etsimisen kulttuuri, jossa opettaja-oppilas –suhde toimii yksisuuntaisena tiedonvälityksenä, voi vahvistaa koulun ulkopuolellakin sisäistettyjä, dialogille haitallisia malleja. Toisaalta koulussa harjoitettu dialoginen opetus voi kehittää sellaisia kykyjä, joita joillakin ei koulun ulkopuolella ole mahdollisuutta harjoitella. Koulu ja sen toimintakulttuuri voi siis sekä vahvistaa että heikentää kykyjä käsitellä erimielisyyksiä, kuunnella toisten mielipiteitä tosissaan, ilmaista itseään selkeästi ja toimia vastavuoroisissa suhteissa sekä toisten oppilaiden että opettajien kanssa. (Burbules 1993, 152–155; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 321–323.)

Koulun toimintakulttuurin voi nähdä olevan osin julkisen vallan ja perinteen kahlitsemaa, ja koulun institutionaalinen kehys määrittää oppilaiden roolin tyypillisesti pakollisuuteen ja kontrolliin sopeutuvaksi passiiviseksi oppilaaksi. Opettajien asenteilla on kuitenkin suuri rooli käytänteiden muuttamisessa ja toteuttamisessa. Liiallinen sisältöpainotteisuus ja koulutuksen materiaaliset tavoitteet sekä kokeisiin harjoitteluun tähtäävä opiskeluajatus, aikarajoitteet, täyteen ahdetut luokkatilat, opettajan perinteiset kontrollin ja kurinpidon rooliodotukset ja toisaalta auktoriteetin menettämisen pelko rajoittavat dialogin mahdollisuuksia ja oppilaiden osallisuutta. Jos opettaja kuitenkin pystyy näkemään opetuksen tavoitteet ja oikeat vastaukset aina neuvoteltavina, yhdessä oppilaiden keskinäisen ja opettajan kanssa tapahtuvan dialogin kautta syntyvinä, voi koulun institutionaalisia rajoitteita madaltaa. Koulun käytänteiden kyseenalaistaminen ja muovaaminen vaatii opettajalta kiinnostuksen lisäksi joustavuutta ajankäytön suhteen sekä herkkyyttä ryhmänohjauksessa ja oppilaiden kuuntelemisessa. (Burbules 1993, 152–155, 161–162; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 327–329; Gellin ym. 2012, 115.)

Keskustelijat eivät myöskään koskaan ole keskenään täysin tasa-arvoisessa asemassa, ja valtasuhteet dialogiin osallistuvien yksilöiden ja ryhmienkin välillä vaikuttavat väkisininkin siihen, kuka eniten on äänessä, vaikka tasa-arvoisuutta pidettäisiin lähtökohtaisesti dialogin ihanteena. Keskustelijoilla voi olla keskenään hyvin erilaiset kyvyt ilmaista itseään, ja toisaalta joitain kuunnellaan ryhmässä herkemmin ja vakavammin kuin toisia. Dialogi voidaan kokea osallistujien kesken eri tavoin; samaan aikaan sitä voidaan jonkun mielestä pitää miellyttävänä ja hyödyllisenä, kun toiset taas kokevat tilanteen uhkaavana ja turhana. Dialogissa keskeistä on se, kuka puhuu, milloin puhutaan, missä puhutaan ja miten puhutaan, ja kaikkiin näihin liittyy mahdollisuuksia sekä riskejä tasa-arvoisen ja avoimen dialogitilanteen synnyn suhteen. (Burbules & Bruce 2001, 1109–1112; Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 324–325.)

Burbules (1993, 27) määrittää yhdeksi dialogin onnistumisen ehdoksi vapaan osallistumisen mahdollisuuden, johon liittyy myös vapaaehtoisuus ja toisaalta vapaus olla myös halutessaan hiljaa. Kuten puheen, myös hiljaisuuden voi nähdä ilmentävän hierarkkisia valtasuhteita, mutta

toisaalta se voi olla myös odottamista, taukoja puheessa ja tilaa kuunnella ja oppia, tai kyllästymistä ja väsymistä sen hetkisessä tilanteessa. Opettajan haasteena on tunnistaa hiljaisuuden syitä ja ymmärtää sanomatta jätetyn olevan yhtä tärkeää ja joskus jopa merkityksellisempääkin kuin se, mitä ääneen sanotaan. Opettajat ovat usein tottuneet keskittymään puheen tuottamiseen kuulematta tai tunnistamatta hiljaisuudessa piileviä ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita. Toisaalta hiljaisten saaminen puhumaan ei tarkoita kuulluksi tulemistä, eikä hiljaisilla välttämättä ole halua tai kykyä saattaa oikeita ajatuksiaan ilmoille, ja toisaalta kuuntelijoiden voi olla vaikeaa ottaa vastaan omista näkemyksistään poikkeavia kantoja. (LiLi 2001, 69–86; ks. Burbules & Bruce 2001.) Avoin dialogi ei siis aina ole mahdollista taustalla vaikuttavien valtasuhteiden, niin keskustelijoiden keskinäisten kuin esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisen, vuoksi.

Kriittisen pedagogiikan puolestapuhuja Henry Giroux taas näkee kriittisyyteen opettamisen, erilaisten identiteettien ja erojen tunnistamisen, ristiriitaisten diskurssien olemassaolon myöntämisen, "yhden järjen" kyseenalaistamisen ja tietoisuuden vaihtoehtoista sekä opettajan itsekritiikin harjoittamisen mahdollisuuksina emansipaatioon, yksilön vapautumiseen vallan rajoittamista rakenteista. (Giroux 2001, 167–180). Giroux korostaa pedagogiikan olevan sidoksissa valtaan, kieleen ja käytäntöön tuottaen näitä joko uusintaen tai muovaten aina tietynlaista käsitystä maailmasta. Pedagogiikka tarvitsee dialogia ja kriittistä itsetutkiskelua hahmottaakseen näitä tiedon ja vallan suhteita ja tehdäkseen niistä näkyviä ja näin myös kyseenalaistettavia. Giroux tiivistää kriittisen pedagogiikan pyrkimyksenä radikaaliin demokraattiseen politiikkaan, joka korostaa eroa yhtenäisyydessä. (Giroux 2001, 199–212.) Kriittinen pedagogiikka pyrkiikin pelkän kritiikin sijaan kannustamaan dialogin keinoin mahdollisuuksien pohtimiseen ja pyrkimykseen pois uupumuksen ja epätoivon sekä kyynisyyden kielestä. (Giroux 2001, 204–207.)

Näitä kriittisen pedagogiikan ja dialogiopetuksen periaatteellisia ihanteita on kuitenkin myös kritisoitu runsaasti. Yksi jyrkimmistä kriitikoista, Elizabeth Ellsworth (1989), näkee valtasuhteiden vaikutukset niin voimakkaana, että tuomitsee dialogin, oppilaiden oman äänen ja voimaannuttamisen ajatukset sekä koko kriittisyyden käsitteen kasvatuksessa "sortaviksi myyteiksi, jotka vain ylläpitävät dominoivia suhteita" (em. 1989, 298 suomennos MJ ja SH). Ellsworth ajattelee vapauttavan pedagogiikan toteuttamisen tuovan tiettyjä valtakamppailuita ja vastakkainasetteluja vain vahvemmiksi ja toisaalta piilottavan keskustelun valtasuhteita tukeutuessaan dialogisuuden ja kriittisyyden periaatteeseen: toisin sanoen dialogisen tilanteen näennäinen luominen voi marginalisoida jo marginaalissa olevia näkökulmia vielä vahvemmin niitä hiljentaen, jos kuvitellaan, että kaikilla on ollut tasapuolinen mahdollisuus osallistua keskusteluun ja dialogiin. Kriittisyys toimii siis Ellsworthin mukaan ikään kuin omana oikeutuksenaan tiettyjen valtasuhteiden uusintamisessa ja toisten vaimentamisessa, ja dialogi

illuusiona tasa-arvosta. (Ellsworth 1989, 298–301, 306.) Opettajan roolin oppilaiden kokemuksista oppijana ja tasa-arvoisena keskustelukumppanina Ellsworth (em. 306) leimaa vain yritykseksi mahdollistaa vielä tehokkaammat strategiat muokata tätä oppilaiden jakamaa ymmärrystä opettajan toiveiden mukaiseksi.

Dialogin mahdollisuuksista puhuttaessa voi herkästi painottua joko vahvasti relativistinen ajattelutapa, jolloin dialogin ei oleteta pystyvän pykimään mihinkään päämäärään, ja se nähdään lopulta kokonaan tarpeettomana oman vajavaisuutensa ja kaiken tasapuolisen arvottamisen vuoksi, tai toisena ääripäänä dogmaattinen ajattelu, jolloin todellisuus nähdään jo valmiina vastauksina ja dialogi siksi mahdottomana. Burbules ehdottaa dialogin tarkasteluun näiden ääriajattelun muotojen sijaan pragmaattista, fallibilistista katsantotapaa, joka auttaa näkemään dialogin toivon ja mahdollisuuksien kautta uuden ymmärryksen syntymisen väylänä tiedostaen samalla myös sen epäonnistumisen mahdollisuudet ja sitä rajoittavat rakenteet. Liika optimismi tai pessimismi ei hyödytä, vaan tarvitaan realistista näkökantaa, jolloin dialogia pystytään hyödyntämään sen omien rajojen puitteissa, mutta hedelmällisesti tilanteeseen sopien. (Burbules 1993, 159–160, 163–164.) Toisaalta dialogin voi nähdä olevan tie vapautumiseen ja kohtaamisista voimautumiseen itsekkyyttä korostavassa kulttuurissa, kuten Vuorikoski ja Kiilakoski toteavat. "Utopioita tarvitaan", kuitenkin. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 332.)

4 PEDAGOGINEN FILOSOFIA

DEMOKRAATTISENA DIALOGINA

Demokraattisen dialogin vaatimia vuorovaikutustaitoja, kuten eri mielipiteistä keskustelua, olisi tärkeää saada harjoitella jo lapsesta lähtien. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa myös yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja keskusteluun liittyviä demokratiakasvatuksen sisältöjä, ja erityisen voimakkaasti ne näkyvät yhteiskuntaopin oppiaineessa. Pedagoginen filosofia esittää käytännön mallin keskustelevalle opetukselle ja antaa välineitä siihen, kuinka demokratiataitojen harjoitteleminen dialogin keinoin on mahdollista kytkeä luontevaksi osaksi koulunkäyntiä yhteiskuntaopin lisäksi muidenkin oppiaineiden yhteydessä. Se auttaa myös suunnittelemaan oppitunneille harjoituksia, joiden pyrkimyksenä on kaikkien osallistuminen yhteiseen keskusteluun ja pohdiskeluun. Tässä luvussa tarkastelemme pedagogista filosofiaa erityisesti sen tunnetuimman käytännön sovelluksen, Matthew Lipmanin P4C:n, kautta. P4C (Philosophy for Children) pohjaa deweyläiselle näkemykselle, jossa kasvatus ja demokratia kytkeytyvät tiukasti yhteen, ja näkemyksemme mukaan se korostaa tavoitteissaan paljon samoja asioita, joita on nähtävissä myös niin opetussuunnitelman arvopohjan kuin yhteiskuntaopin opetuksen tavoitteidenkin demokratiakasvatuksellisissa päämäärissä. (Tomperi & Juuso 2014, Opetushallitus 2014.)

4.1 Matthew Lipman ja P4C

Lapsille suunnatun pedagogisen filosofoinnin alkuunpanijana pidetään Matthew Lipmania, joka toimi Columbian yliopistossa filosofian professorina ja hahmotteli yhdessä kollegoidensa kanssa lapsille suunnatun filosofoinnin P4C-ohjelman (Philosophy for Children) 1960-luvun lopulla. Aiemmin jo esimerkiksi John Dewey, jonka filosofia ja kasvatusteoria olivat myös Lipmanin P4C-ohjelman pohjana, oli ymmärtänyt filosofian ja kasvatuksen kytköksen välttämättömänä. Dewey ei kuitenkaan nähnyt, että filosofialla olisi voinut olla jotakin välitöntä kasvatuksellista tai pedagogista merkitystä erityisesti lasten ja nuorten parissa. Ennen Lipmania monet muutkin Deweyn seuraajat, jotka tunnustivat filosofian ja kasvatuksen yhteyden, näkivät filosofian kasvatuksellisen ja sivistyksellisen arvon ainoastaan aikuisille suunnattuna toimintana. (Lipman

2008, 150; Tomperi & Juuso 2014, 96; Juuso 2008, 98.) Filosofia liitettiin lähinnä aikuisikään, järkeen ja itsehillintään, ja lapsi taas nähtiin impulsiivisena, jopa eläimellisenä, vielä änkyttävänä pikku persoonallisuutena (Droit 2010, 13). Sen sijaan Lipmanin käsityksen mukaan filosofian ja lapsuuden välillä vallitsee luonnollinen side: filosofia on Lipmanille ihmettelyä, perusteiden kysymistä ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. Kun lapselle tyypillinen uteliaisuus ja ihmettely liitetään filosofiaan, tarjoaa se lapsen omille älyllisille pohdinnoille ja taipumuksille P4C:n mukaan parhaan kontekstin. (Juuso 2008, 108.)

Lipmanin opetuksellisessa filosofiassa keskeistä on näkemys filosofiasta yleisenä tutkivana reflektiona, jonka kautta voidaan lähestyä myös muita tiedonaloja. Tällöin filosofian oppiaine sisältöineen ei itsessään ole opetuksen aineksena, vaan filosofian asenteen ja keinojen kautta voidaan tarkastella mitä tahansa oppilaita kiinnostavaa kysymystä minkä tahansa oppiaineen parissa. Filosofisten kysymysten lisäksi pohdinnan kohteeksi asettuu tällöin myös osallistujien oma ajattelu. (Tomperi 2017a, 103; Lipman 2003.) Lapsille suunnatun filosofian kehittäminen on siis tarkoittanut filosofian opetuksen uudelleenajattelua. Kun perinteisessä, esimerkiksi yliopistossa tai lukiossa tapahtuvassa filosofian opetuksessa tyypillistä on opettajajohtoinen opetus ja valmiiksi jäsennellyn tietoa-aineksen sisäistäminen, on P4C-opetuksessa keskeistä Deweyn näkemyksen mukainen oppimisen reflektiivisyyttä ja kokemuksia merkityksellistävää luonne. Filosofia ymmärretään oppisisällön ja tietoa-aineksen sijaan merkityksellisenä kollektiivisena ja dialogisena prosessina sekä inhimillisenä toimintana, jossa ovat läsnä niin ajatukset, tunteet kuin fyysinenkin ulottuvuus. Tällöin opetus etenee oppilaiden elämän kannalta merkityksellisten kysymysten pohjalta yhdessä keskustellen ja pohdiskellen, näkemyksiä vertaillen ja asioiden yhteyksiä, eroja ja yhtäläisyyksiä punniten. (Tomperi 2017a, 106–107; Kennedy 2004, 750–751, 760.)

Erityisenä kimmokkeena P4C:n kehittelyyn Lipmanilla toimi hänen näkemyksensä 1970-luvulla Yhdysvalloissa vallinneesta koulukulttuurista, joka ei kannustanut oppilaita itsenäiseen ajatteluun ja karisti lapsesta heille luonnollisen taipumuksen uteliaisuuteen ja mielikuvituksellisuuteen. Tätä koulukulttuuria Lipman kuvaa käsitteellä *standardiparadigma*. Standardiparadigma perustuu näkemykseen kasvatuksesta tiedon siirtämisenä tietäviltä (opettajat) tietämättömille (oppilaat). Oppilaat voivat oppia vain sen, mitä opettajat tietävät, ja oppiminen ymmärretään faktojen omaksumisena ja muistamisena, eikä tiedon rakentumisen sosiaalista ja intersubjektivistista luonnetta ymmärretä. Tässä katsannossa tieto nähdään yksiselitteisenä, selvänä ja arvoituksettomana, ja sen ajatellaan rakentuvan ristiriidattomasti ja kattavan maailman sellaisenaan. P4C-ohjelma perustuukin Lipmanin muotoilemaan standardiparadigmalle vastakkaiseen ymmärrykseen kasvatuksesta, *reflektiiviseen paradigmaan*. Reflektiivinen paradigma perustuu näkemykselle, jossa oppiminen ymmärretään ensisijaisesti tutkimisena, ja se

tapahtuu harkintaan, ymmärrykseen ja itsereflektiivisyyteen pyrkivässä tutkivassa yhteisössä. Tieto nähdään tulkinnanvaraisena ja moniselitteisenä, ja myös opettajan ymmärretään olevan erehtyväinen. Lipman ymmärsikin hankkeensa olevan paitsi filosofian, myös kasvatuksen uudelleen määrittelyä. (Lipman 2003, 12–19; Juuso 2007, 53–55, 64.)

Lasten filosofoinnin perinteessä keskeisenä lähtökohtana on demokratian, filosofian ja kasvatuksen keskinäinen suhde, ja filosofianopetuksen yhdeksi merkittäväksi tavoitteeksi on muun muassa UNESCON toimesta määritelty demokraattisten valmiuksien ja keskustelukulttuurin edistäminen. (UNESCO, 2007; Tomperi 2017a, 214.). Lipmanille demokraattinen yhteiskunta merkitsee deweyläistä reflektiivistä yhteisöä, jossa kansalaisia kannustetaan osallistumaan yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon ja jonka jäsenet pyrkivät osaltaan kritisoidaan ja korjaamaan yhteiskunnan toimintaa. Demokraattisen yhteiskunnan ehtona on kansalaisten kyky reflektiiviseen, itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, ja koulun tehtävänä on tarjota kansalaisille näitä kykyjä kehittävää kasvatusta. Näin ollen demokratian laatu riippuu yhteiskunnan tarjoamasta kasvatuksesta, ja samalla myös kasvatuksen merkitys rakentuu demokratian kautta. Mikäli demokratia ymmärretään lipmanilaisittain, muodostuu koulun tärkeimmäksi tehtäväksi kasvattaa ajattelevia kansalaisia opettamalla heille demokraattisen yhteiskunnan ominaisuuksia ja rakenteita filosofisen dialogin kautta tarkasteltuna. Tämä edellyttää lasten näkemistä aktiivisina ja luovina subjekteina, joilla on oikeus monipuoliseen ja moniulotteiseen ajattelun kehittämiseen. (Juuso 2008, 111; 2007, 68–69.)

Filosofointi avaakin mahdollisuuden harjoitella vastakohtien välillä käytyä demokraattista dialogia: on tärkeää oppia muodostamaan mielipiteitä ja hahmottamaan tärkeimpiä vakaumuksiaan, mutta sen lisäksi on ehdottoman tärkeää oppia myös yhdistämään ajattelussaan näkökulmien moninaisuutta ymmärtäen oman kantansa vain keskustelun osana ja myös muutokseen mahdollisena, eikä lopullisena, suljettuna totuutena. Filosofointi pyrkii myös eroon kilpailusta ja siihen liittyvästä ystävä - vihollinen –jaottelusta tähdäten ymmärrykseen, jossa on mahdollista kunnioittaa vastustajankin näkökulmaa. Roger-Pol Droitin sanoin "on kyettävä sijoittamaan oma kantansa muiden joukkoon ja pystyttävä sijoittautumaan kokonaisuuteen kieltämättä omaa itseään." (Droit 2010, 24–25.)

Lipmanin P4C-ohjelman myötä alkoi erityisesti lapsille suunnatun filosofoinnin systemaattinen kehittäminen, ja yhä edelleen se on tunnetuin pedagogisen filosofoinnin muoto. Viime vuosikymmenien aikana pedagoginen filosofointi on levinnyt ympäri maailman, ja samalla siitä on erkaantunut myös P4C-ohjelmasta poikkeavia suuntauksia. Yhteistä pedagogisen filosofian eri suuntauksille ja muodoille on ymmärrys filosofian ja kasvatuksen yhteydestä sekä näkemys filosofoinnista lapsille soveltuvana toimintana. (Tomperi & Juuso 2014, 95–96.) Tuukka Tomperi

(2017a, 107) on esittänyt lapsille suunnatun filosofoivan opetuksen suuntauksia yhdistäviksi piirteiksi seuraavia tekijöitä:

1. Filosofiset kysymykset viritetään esiin aiheista ja kohteista, jotka ovat lapsille ja nuorille itselleen kokemuksellisesti mielekkäitä.
2. Ongelmat ja niiden herättämä keskustelu edeltävät vastaus- ja ratkaisuehdotuksia sekä temaattisia jäsennyksiä.
3. Opetustilanne muodostetaan yhdessä tutkivaksi käytännöksi, jossa pyritään toteuttamaan ja tiedostamaan hyvin ajattelevan ja keskustelelevan yhteisön piirteitä.
4. Opiskeluryhmässä tuetaan sosioemotionaalista kiinteyttä ja ryhmäytymistä, jotta keskusteleminen ja ajatusten jakaminen koetaan turvalliseksi.
5. Filosofisten kysymysten reflektion ohella harjoitetaan metareflektiota, jossa pohditaan hyvän ajattelun ja keskustelun edellytyksiä ja ryhmän omaa toimintaa.
6. Opettajan olennaisena tehtävänä ovat ryhmäyttäminen ja työskentelyn pohjustaminen, toimintaedellytysten varmistaminen ja tutkivan käytännön tukeminen oppilaita pedagogisesti tahdikkaasti ohjaten.

4.1.1 Tutkiva yhteisö P4C:ssä

Keskeistä Lipmanin P4C-ohjelmassa on tutkivan yhteisön (*community of inquiry*) käsite. Käsitteen on ensimmäisenä esitellyt yhdysvaltalainen pragmatisti Charles S. Peirce (1839–1914), jonka näkemykset yhdessä Deweyn ajatusten kanssa ovat toimineet pohjana Lipmanin pedagogisen filosofoinnin ja tutkivan yhteisön kehittelylle (Kennedy 2004, 746). Tutkivan yhteisön toiminta perustuu käsitykseen oppimisesta tutkimisena, ja siinä oppiminen tapahtuu yhdessä itsesäänselvinäkin pidettyjen totuuksien ja merkitysten kyseenalaistamisen kautta. Tutkiva yhteisö on paitsi tapa järjestää opetustilanne ja keino opettaa reflektiivistä ja moniulotteista ajattelua, myös tavoite itsessään: tutkivaan yhteisöön osallistuminen tarjoaa lapselle merkittävän kokemuksen dialogiin ja yhteiseen pohtimiseen osallistumisen kautta myös omasta henkilökohtaisesta merkityksestään. (Lipman 2003; Lone & Burroughs 2016, 54.)

P4C:n tutkiva yhteisö on malli deweyläisestä demokraattisesta yhteisöstä, ja sen toiminta perustuu Deweyn näkemykseen, jonka mukaan ihmisen yksilöllisyys, ajattelu ja toiminta muotoutuvat sosiaalisessa kontekstissa – ajatellakseen itsenäisesti yksilön täytyy olla myös yhteisön jäsen. Toisin sanottuna yksilö ja yhteisö muotoutuvat samassa prosessissa ja yksilöllinenkin ajattelumme rakentuu aina suhteessa muihin ihmisiin. (Bleazby 2006, 30–31; Alhanen 2013, 207–208.) Tutkivassa yhteisössä toimitaan tutkien ja pohtien, ja keskeistä on

itsenäiseen, välittävään, kriittiseen ja luovaan ajatteluun pyrkiminen yhteisessä dialogissa toisten kanssa. Lipmanille dialogin ja keskustelun erotus on siinä, että dialogi pyrkii muutokseen. Siinä missä keskustelu on ajatusten ja mielipiteiden vaihtoa, dialogi on yhteistä tutkimista, jonka kautta ymmärrys käsiteltävistä asioista muuttuu yhteisen tutkimisen kautta (Lipman 2003, 87–88; Kennedy 2004, 748.) Dialogi on olennainen osa tutkivan yhteisön toimintaa, ja keskeistä siinä ovat jaetut kokemukset ja yhdessä oppiminen. Mikä tahansa yhdessä oppiminen ei kuitenkaan ole tutkivaa toimintaa: tutkivassa yhteisössä pureudutaan kyseenalaistaen asioiden merkityksiin ja totuuksiin. (Lipman 2003, 93–94.)

Tutkivan yhteisön toimintaa voidaan tarkastella myös erityisesti filosofisiin kysymyksiin keskittyvän tutkivan yhteisön (*community of philosophical inquiry, CPI*) näkökulmasta. Tällöin pohdinnan kohteena ovat tyypillisesti abstraktimmat aiheet ja sellaiset kysymykset, joihin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole opettaa lapsille ja nuorille filosofian oppisisältöjä, vaan pyrkimyksenä on luoda tilanne, jossa erilaisia asioita voidaan tarkastella yhdessä filosofoiden. Lipmanin mukaan juuri filosofia voi tarjota kiehtovan väylän pohdimiseen ja tutkimiseen lapsen omista lähtökohdista ja näkökulmista. Filosofiset kysymykset ja käsitteet kiinnostavat lapsia ja mahdollistavat keskenään erilaisia ja kilpailevia tulkintoja, minkä vuoksi ne sopivat erinomaisesti monenlaisia näkökulmia tarkastelevan dialogin kimmokkeeksi. Lipmanilainen tutkiva yhteisö pohjautuukin osittain perinteiseen sokraattiseen dialogin ideaan, mutta niillä on myös yksi keskeinen ero: siinä missä perinteisessä sokraattisessa dialogissa argumenttien ja keskustelun suuntaa ohjailee yksi ajattelun auktoriteetti (esimerkiksi opettaja), jakautuu tutkivassa yhteisössä vastuu keskustelun suuntaamisesta ja sen itseään korjaavasta luonteesta koko ryhmälle. (Lone & Burroughs 2016, 54–55; Juuso 2007, 120; Kennedy 2004, 746.)

Keskeistä tutkivassa yhteisössä onkin myös *fallibilismin* periaate: kaikki tutkivan yhteisön jäsenet opettaja mukaan lukien voivat erehtyä ja korjata näkemyksiään (Juuso 2008, 103; Lone & Burroughs 2016, 55; Droit 2010, 18–21). Tämä fallibilismin periaate ja tutkivan yhteisön itseään korjaava luonne merkitsee osallistujan kannalta monimutkaista itsenäisen ajattelun prosessia, joka sisältää sekä ryhmän päätelmien arviointia suhteessa omiin ajatuksiin että omien ajatusten arviointia suhteessa ryhmän päätelmiin. Ryhmä saattaa siis korjata ajatteluaan yksilön huomioiden kautta tai päinvastoin yksilö ryhmän huomioiden pohjalta. (Kennedy 2004, 752.)

Tutkivan yhteisön toiminnassa tärkeää on turvallisuuden tunne, ja toiminnan tulee perustua luottamukseen, avoimuuteen ja kunnioitukseen, sillä omien ajatusten ja uskomusten ilmaisemiseen ja toisten näkemyksiin vastaamiseen liittyy myös haavoittuvuutta. Jokainen tutkivan yhteisön jäsen on arvokas itsessään ja tärkeä osa keskusteluprosessissa. Toisaalta turvallisuus ei kuitenkaan

tarkoita sitä, että keskustelun ja pohdiskelun tulisi aina olla mukavaa. Hämmennyksen ja epävarmuuden tunteet ovat todennäköisiä, sillä vaikeiden, moniselitteisten ja kiistanalaisten aiheiden tarkastelu yhdessä, omien näkemysten haastaminen sekä omasta ajattelusta tietoiseksi tuleminen ovat osa tutkivan yhteisön toimintaa. (Lone & Burroughs 2016, 56; Juuso, 2007, 78.) Turvallisuus tutkivassa yhteisössä ei siis suinkaan tarkoita ristiriidatonta ja konfliktitonta ympäristöä. Monimutkaisuuden ja moniselitteisyyden sietäminen ja ymmärtäminen on keskeistä paitsi kognitiivisten taitojen kehittymiselle, myös dialogiin vaadittavien sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kannalta (Kennedy 2004, 752).

Mikä tahansa yhteisöllinen oppiminen ei siis tapahdu tutkivassa yhteisössä. Lipman (2003, 95–100) määrittelee tutkivalle yhteisölle seuraavia ehtoja (Taulukko 2):

Inklusiivisuus	Yhteisöjen ulkopuolelle ei voi jättää ketään ilman pätevää syytä, ja moninaisuus kuuluu niihin luonnollisena osana.
Osallistuminen	Tutkivan yhteisön tehtävä on rohkaista osallistumaan yhteisön toimintaan ääneen puhuen, mutta ei koskaan pakottaa siihen.
Jaettu ajattelu	Pitkän itsenäisen ajattelun ja reflektion tuloksena ihmiselle muodostuu tiettyjä syvällisiä ajattelumalleja asioiden analysoimista varten. Jaetussa ajattelussa yksilön oma ihmettely, kysely, määrittely, päättely, arvelu, kuvittelu ja erottelu muuttuvat yhteisön keskeisiksi, toinen toistaan ruokkiviksi ja jatkaviksi ajatusmalleiksi ja -käytännöiksi.
Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus	Tutkiva yhteisö voi toimia myös ilman kasvokkaista kohtaamista, mutta kasvotusten mahdollistuu laajempien merkitysten lukeminen ja tulkitseminen ilmeiden ja kehonkielen kautta.
Merkityksen etsintä	Lapset ovat taipuvaisia etsimään selityksiä ja merkityksiä kohtaamilleen asioille, joten merkityksen etsintä on tutkivan yhteisön luontainen piirre.
Solidaarisuus	Lapsille ominaista on solmia tiiviitä ystävyys-suhteita, jotka saattavat kuitenkin olla epäselviä ja näyttäytyä joillekin opettajille auktoriteetin uhkana. Tutkivassa yhteisössä ystävyys- ja ihmissuhteet tulisi kuitenkin ymmärtää niin, ettei yhden vahvistuminen tarkoita muiden uhkaa.

Deliberaatio	Eri vaihtoehtojen argumenttien arvioiminen ja tarkasteleminen on tutkivassa yhteisössä jatkuvan punnitsemisen ja harkinnan prosessi, eikä siinä pyritä deliberaatiolle yleensä ominaiseen pysyvään ratkaisun löytämiseen.
Puolueettomuus	Puolueettomassa yhteisössä kysely ja yhteinen tutkiminen tapahtuu avoimessa, itsereflektiivisessä ja kontekstisidonnaisessa ilmapiirissä, jossa otetaan huomioon niin kaikkien näkökulmat kuin intressitkin.
Mallioppiminen	Lapset voivat hyötyä (fiktiivisten) lapsiroolimallien esimerkistä enemmän kuin opettajan itsensä. Tutkivassa yhteisössä tämä voi tarkoittaa pohdittavien kysymysten nousemista lapsilta itseltään tai tarinoista, jotka koskettavat lapsia, ennemmin kuin opettajan puheesta.
Itsenäinen ajattelu	Yhteisön ajattelu saattaa helposti yhdenmukaistua itsenäisen ajattelun kustannuksella ja lasten omista mielipiteistä tulla vain kopioita vallalla olevasta. Toimivassa tutkivassa yhteisössä omia mielipiteitä uskalletaan esittää, niitä vuorostaan kunnioitetaan ja niiden pohjalta käydään edelleen keskustelua. Kun mielipiteitä tarkastellaan aina useasta eri kulmasta, on mahdollista oppia olemaan myös ylpeä eri mieltä olemisestaan.
Haastaminen	Lapset haastavat luonnostaan omasta käsityksestään eriävät mielipiteet ja vaativat niille perusteluja. Tutkivan yhteisön tehtävä on opettaa haastamisen olevan positiivinen asia, jonka voi tehdä myös kiihtymättä.
Järjellisyys	Rationaalisten menetelmien käyttö oman ajattelun tukena, kyky kuunnella ja olla avoin järkipäisyydelle ovat tutkivan yhteisön perusteita.
Lukeminen	Virikkeenä toiminnalle voi olla esimerkiksi teksti, jonka lukemisessa pyritään ymmärtämään tekstiin ja sen lukemiseen vaikuttavat arvot, aiemmat ymmärrykset sekä oletukset tekstistä ja sen tarkoitusperistä. Jos oppilaat lukevat tekstiä itse ääneen, auttaa se heitä

	pohtimaan tekstiä omakohtaisesti ja mahdollistaa myös tunneilmaisujen esiin tulemisen. Ääneen lukeminen harjoittaa myös huolellista kuuntelua, joka on myös edellytys tarkalle ajattelulle.
Kysymysten esittäminen	Virikkeestä nousseista askarruttavista asioista oppilaiden on tarkoitus muodostaa kysymyksiä, jotka kerätään yhteiseksi listaksi, joka havainnollistaa erilaisia perspektiivejä yhdessä luetusta aiheesta. Listasta voidaan päättää myös jatkokeskustelun aiheita.
Keskustelu	<p>Keskustelu alkaa usein kysymyksillä keskustelun aiheeksi valitun huomion esittäjältä. Kysymyksenasettaja voi kertoa, miksi valitsi juuri sen kysymyksen, miksi kokee sen tärkeäksi ja mistä se nousi. Muut voivat liittyä keskusteluun esittämällä omia kommenttejaan joko puoltaen tai esittäen eriäviä näkemyksiä. Keskustelu saattaa olla poukkoilevaa, sillä eri yksilöt kiinnittävät yleensä huomion hyvin eri asioihin.</p> <p>Keskustelu kehittää ajattelutaitoja paremmin kuin mikään muu: keskustellessaan eri mieltä olevien kanssa joutuu käyttämään kaiken argumentointitaitonsa, tietämyksensä ja arviointinsa, varsinkin, jos keskustelu tapahtuu julkisesti ja sitä on kuulemassa sekä opettaja että luokkatoverit.</p>

Taulukko 2

4.1.2 Filosofointituokio tutkivassa yhteisössä

Tutkivan yhteisön toiminta etenee tyypillisesti viiden vaiheen mukaisesti, jotka ovat virike, reflektio, kysymysten esittäminen, keskustelu ja lopetus. Lisäksi voidaan puhua metakeskustelusta, joka tapahtuu koko prosessin ajan tai sen jälkeen. Aluksi keskustelun fasilitaattori (esimerkiksi opettaja) esittelee oppilaille virikkeen, joka voi olla esimerkiksi tarina, uutinen, taideteos tai toiminnallinen harjoitus, jonka tarkoituksena on toimia ajattelun ja kysymysten herätteenä. (Lone & Burroughs 2016, 57–58.) P4C-oppimateriaaleissa keskeisenä ajattelun virikkeenä toimivat tarinat. Lipmanin tavoitteena oli P4C:n kehittelyn alkuaikoina hyödyntää tarinallisuutta ja filosofian dramatisointia logiikan ja päättelykyvyn opetuksessa. Taustalla tarinoiden hyödyntämisessä oli Lipmanin näkemys, jonka mukaan lapset rakastavat kertomuksia. Tarinoiden

kautta onkin mahdollista päästä kiinni filosofisten kysymysten kokemuksellisuuteen, monitulkintaisuuteen ja eri näkökulmien vuoropuheluun. Lipmanin opetuksellisessa filosofiassa tarinat toimivat virikkeenä, josta lapset voivat poimia heitä itseään askarruttavia kysymyksiä jatkokäsittelyä varten. Kiistanalaisten aiheiden tarjoamisen lisäksi tarinat voivat tarjota mallin filosofisesta keskustelusta fiktiivisten hahmojen käymän dialogin kautta. (Lipman 2003 97–100; Juuso 2008, 104–106; Tomperi 2017, 105–107.) P4C-opetuksessa (tai muissa lasten opetuksellisen filosofian muodoissa) aikuisten kirjoittamat tarinat filosofisen pohdiskelun virikkeenä eivät kuitenkaan ole itsetarkoituksellisia, vaan virikkeenä voivat toimia myös esimerkiksi oppilaiden itsensä ideoimat tarinat tai monet muunlaiset aineistot, kuten uutiset tai taideteokset (Tomperi 2017, 106–107).

Virikkeen tarkastelun jälkeen oppilaille annetaan aikaa pohtia virikkeen herättämiä ajatuksia ja kysymyksiä sekä merkitä niitä muistiin esimerkiksi kirjoittaen tai piirtäen. Tämän jälkeen kysymykset käydään läpi yhdessä, ja oppilaat voivat valita, mihin kysymyksiin haluavat perehtyä keskustelun kautta tarkemmin. On tärkeää, että oppilaat voivat rauhassa keskittyä kysymysten muotoiluun ja esittämiseen, eikä tätä vaihetta nähdä pelkästään varsinaisen keskustelun pakollisena edeltäjänä. Kun kysymysten kuuntelemiselle ja tarkastelulle annetaan aikaa, viestitetään oppilaille samalla, että kysymysten esittäminen on tärkeää, etenkin, kun tyypillisessä luokkahuoneen vuorovaikutuksessa opettaja on tavallisesti kysymysten esittäjä. (Lone & Burroughs 2016, 57–58.) On olemassa myös sellaisia lasten kanssa filosofoinnin suuntauksia, joissa opettaja voi toimia kysymysten esittäjänä. Lipman (2003, 96) kuitenkin toteaa tutkivan yhteisön periaatteita määrittäessään lasten identifioituvan parhaiten muihin lapsiin ja mallioppimisen tapahtuvan parhaiten vertaisten avulla. Tämän vuoksi lapsilta itseltään heränneet ja heidän itse muotoilemansa kysymykset tarjoavat parhaan samaistumispohjan ja alun kiinnostavalle ja omakohtaiselle keskustelulle.

Keskustelun pohjana on siis virike, josta oppilaat itse kehittelevät kysymyksiä. Näistä voidaan yhdessä valita kiinnostavimpia yleisiksi puheenaiheiksi. Kysymysten esittäminen voi jatkua kysymyksen laatijan pienellä haastattelulla pyytäen vaikkapa tarkoituksen täsmentämistä; "Mitä tarkoitat, kun sanot, että...?" tai perusteluja; "Miksi juuri tämä aihe on mielestäsi tärkeä?". Kyseenalaistaminen auttaa epäilemään, ja epäily on alku tutkivalle tarkastelulle ja tutkivan yhteisön toiminnalle. Muut voivat liittyä keskusteluun esittämällä omia kommenttejaan joko puoltaen tai esittäen eriäviä näkemyksiä. Keskustelu saattaa olla poukkoilevaa, sillä eri yksilöt kiinnittävät yleensä huomion hyvin eri asioihin, ja opettajan tehtävänä on antaa keskustelun poukkoilla sopivasti, mutta pitää se kuitenkin järkevästi etenevänä. Keskustelu kehittää ajattelutaitoja paremmin kuin mikään muu: keskustellessaan eri mieltä olevien kanssa joutuu

käyttämään kaiken argumentointitaitonsa, tietämyksensä ja arviointinsa, varsinkin, jos keskustelu tapahtuu julkisesti ja sitä on kuulemassa sekä opettaja että luokkatoverit. (Lipman 2003, 98–100.) Keskustelussa oppilaat toimivat tutkivana yhteisönä mahdollisia vaihtoehtoisia vastauksia ja selityksiä pohtien, niitä selventäen ja niitä koetellen. Ehdotuksille etsitään argumentteja ja esimerkkejä ja näkymättömissä olevia oletuksia pyritään tuomaan esiin. (Lipman 2003, 17–171; Gregory 2010, 11.)

Eri vaihtoehtojen esiin tuomisen, perustelun, koetteluun ja kyseenalaistamisen jälkeen keskustelussa pyritään lopetukseen, jossa huomioidaan tasapuolisesti eri ratkaisumahdollisuuksien olemassaolo (Lipman 2003, 171). Tavoitteena ei siis ole lopullisten vastausten löytyminen, mutta "toisaalta aito dialogi etenee jossakin mielessä, mikä erottaa sen pelkästä eloisasta juttelusta" (Gregory 2010, 13). Tavoitteena on siis käsitellä filosofisia kysymyksiä ja kehittää uskomuksien muovaamista uusiksi ja kenties samalla selventää itse kysymystä, mutta samalla tärkeimpänä kehittyvät tutkailemisen taidot, niin sosiaaliset kuin tiedollisetkin. Tässä apuna on myös metakeskustelu, jossa oppilaat opettajan avustuksella refleктоivat oman keskustelunsa sujumista erilaisin itseltä ja toisilta kysyttävin kysymyksin, kuten: "Kuuntelimmeko toisiamme?", "Osasimmeko esittää perusteluita näkemystemme tueksi?" tai "Päsimmekö aiheen käsittelyssä pintaa syvemälle?". Oman mielipiteen muuttumista, ymmärryksen kasvamista tai keskustelun lopputuloksen pohtimista on helpoin tarkastella jälkeenpäin, mutta keskustelijoiden harjaantuessa näitä voi oppia tutkailemaan myös keskustelun edetessä. (Gregory 2010, 13.)

4.1.3 Kriittinen, luova ja välittävä ajattelu

Nykyiset opetussuunnitelmat sekä kasvatukseen ja koulutukseen liittyvä keskustelu laajemminkin korostavat voimakkaasti ajattelutaitojen merkitystä (Opetushallitus 2014). Erityisesti on vaadittu kriittisen ajattelun lisäämistä kouluopetuksessa. Lipmanin (2003, 197–202) mukaan ajattelun kehittäminen koulussa vaatii keskittymään erityisesti kriittiseen, luovaan ja välittävään ajatteluun, jotka yhdessä muodostavat moniulotteisen ajattelun kokonaisuuden. Nämä ajattelun eri alueet eivät Lipmanin näkemyksessä jäsenny hierarkkisesti tai toisistaan erillisinä, vaan ne toimivat ja kehittyvät jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Jotta kaikki nämä moniulotteisen ajattelun alueet pääsisivät kehittymään tasapuolisesti, täytyisi Lipmanin mukaan koulukasvatuksessa tapahtua suuria muutoksia, sillä rationaalisen ajattelun painottamisen vuoksi nykykoulussa korostuu kriittinen ajattelu luovan ja välittävän ajattelun jäädessä pienempään rooliin. Vaikka kriittisen, luovan ja välittävän ajattelun ulottuvuudet ovat toisiinsa kietoutuneita, eikä niitä ole mahdollista täysin erottaa toisistaan, on niitä määrittäviä piirteitä ja mahdollistavia

tekijöitä kuitenkin analysoitava, mikäli näitä ajattelun ulottuvuuksia halutaan kehittää ja vahvistaa (Juuso 2007, 70).

Kriittisen ajattelun merkitystä korostetaan tänä päivänä runsaasti erityisesti opetussuunnitelmissa ja koulutusta koskevilla keskusteluilla, mutta kriittisen ajattelun käsitteen sisältöä ei kuitenkaan näissä yhteyksissä tarkemmin määritellä. Arkiajattelussa kriittisyydellä viitataan usein mustavalkoiseen kielteisyyteen ja vikojen osoittamiseen, ja toisaalta sillä saatetaan myös hyvin laajasti viitata yleisesti taitavaan ajatteluun (Tomperi 2017b, 95). Lipmanin mukaan kriittinen ajattelu on tiivistetysti ajattelua, joka helpottaa käsittämistä, sillä se perustelee, korjaa itseään ja ottaa kontekstin huomioon. Ajattelulla nähdään näin olevan fallibilistinen luonne: se on tietoista erehtymisen mahdollisuudesta, eikä sillä pyritä päätökseen, vaan tärkeää on säilyttää kyky pohtia käsityksiään aina uudelleen ja koetella omaa ajatteluaan. Eri näkökulmien pohdiskelun lisäksi se on siis erityisesti myös oman ajattelun, ajattelumallien ja ajattelun heikkouksien tarkastelua, kyseenalaistamista ja korjaamista. (Tomperi 2017b, 97; Juuso 2007, 70.) Kriittinen ajattelu auttaa tunnistamaan ennakkoluuloja, stereotypioita, virhepäätelmiä ja monimerkityksellisiä ilmaisuja ja kyseenalaistamaan näitä ajattelua rajoittavia malleja. Se on demokraattiselle yhteiskunnalle välttämätön kansalaistaito, joka edellyttää sekä joustavuutta että vastuullisuutta. Kriittisyys auttaa kansalaisia ajattelemaan itsenäisesti irti autoritäärisistä malleista ja tunnistamaan myös auktoriteettien vaikutusyrityksiä, kuten propagandaa. Pedagoginen filosofia antaa uudenlaisia keinoja ja ideoita myös koulussa oppilaiden kanssa asioiden kriittiseen käsittelyyn ja kohtaamiseen ja kriittisen ajattelun harjoittamiseen lapsesta lähtien. (Lipman 2003, 206–209.) Kriittinen ajattelu voi tarkoittaa eri ratkaisuiden ja päätelmien testaamista, arviointia, vertailua tai yhteyksien etsintää asioiden välillä, mutta olennaisinta on oppia olemaan vastuullinen omista ajatuksistaan ja ilmaisuistaan, pyrkiä reiluuteen ja ymmärtää ajattelun olevan aina sidoksissa kontekstiin eli aikaan ja paikkaan, jossa se tapahtuu. (Lipman 2003, 209–220.)

Luova ajattelu haastaa perinteiset ajattelumallit, jotka voivat kuitenkin toimia luovan ajattelun pohjana ja alkuunpanijana. Lipman määrittää kriittiselle luovalle ajattelulle useita tyypillisiä piirteitä. Luova ajattelu on omaperäistä ja mielikuvituksellista, ja se tuo esiin uudenlaisia ratkaisumalleja asioihin. Luova ajattelija on itsenäinen eikä ajattele liikaa sitä, mitä muut ajattelevat. Luovaan ajatteluun kuuluu myös kekseliäisyys, kokeilu ja luova ilmaisu sekä pelottomuus ylittää omia ajattelun rajojaan: teoreettinen ajattelija etsii ymmärrystä, mutta luova ajattelu haastaa yleisen ymmärryksen herättäen hämmennystä ja ihmettelyä vakaan vastauksen sijaan, minkä vuoksi kekseliäisyyttä saatetaan pitää joskus ongelmallisena ja uhkaavanakin. Luovuuteen liittyy myös ajatus tuottavuudesta: se tuottaa ja synnyttää jotakin uutta. (Lipman 2003, 243–247; Juuso 2007, 71.) Luova ajattelu kytkeytyy läheisesti välittävän ajattelun

käsitteeseen, ja monesti nämä ajattelutaidot kulkevat myös käsi kädessä: luova ajatteliija saattaa olla myös hyvin tunteellinen ja empaattinen ajatteliija, ja molemmissa kuvittelukyky on tärkeässä asemassa. Luova ajattelu on kriittistä ajattelua skeptisempää ja radikaalimpaa, tavoitteenaan saada kaikki ennako-oletukset säpäleiksi. (Lipman 2003, 253–254.)

Välittävän ajattelun perustana on ajatus tunteiden merkityksestä ajattelussa ja keskustelussa, ja se pitää sisällään kaksi merkitystasoa: sekä huolehtivaisen ajattelun käsiteltävästä asiasta että huomion kiinnittämisen ajattelun tapaan. Välittävä ajattelu on arvostavaa, merkityksiä etsivää ja normatiivista, ja se pyrkii positiivisen arvostuksen kautta kiinnittymään niihin asioihin, jotka näkee ja kokee oleellisiksi. Affektiivinen ajattelu on välittävän ajattelun osa-alue, joka läpäisee jaottelun järki- ja tunneperäiseen ajatteluun. Sen sijaan, että tunteiden ajateltaisiin sotkevan järkevän ajattelun, nähdään välittävän ajattelun kannalta oleellisina juuri tunteiden ohjaama ajattelu: tunteet eivät ole vain seurauksia päätöksistä, vaan tunteiden voidaan ajatella olevan noita päätöksiä ja harkintaa jo itsessään. Tunteet ohjaavat käytöstämme, ja tämä on kasvatuksen kannalta välttämätöntäkin ymmärtää. Tunteet ovat myös täynnä merkityksiä, kuten ovat niiden luoma kehonkieli, ilmeet ja eleetkin. Välittävään ajatteluun kuuluu luonnollisesti myös empaattinen ajattelu, joka on kaiken ymmärryksen perusta: kun osaa kuvitella itsensä toisen asemaan, on helppo ymmärtää eriäviäkin mielipiteitä ja tuntea toisen tunteita. (Lipman 2003, 261–270.)

4.1.4 Opettaja kanssakeskustelijana ja oppaana

Opettajan asenteilla, kyvyillä ja motivaatiolla on keskeinen merkitys dialogisen oppimisympäristön luomisessa. Opettajan vastuulla on luoda luokkahuoneesta tila, jossa eri mieltä oleminen ja keskusteleminen tapahtuu toisia kunnioittavalla tavalla ja on mahdollisimman turvallista. Tutkivan yhteisön toiminnan tulee perustua luottamukseen, avoimuuteen ja kunnioitukseen, ja opettajan tulee luoda turvallista ilmapiiriä oman mallinsa kautta osoittamalla avoimuutta ja kunnioitusta monenlaisia näkemyksiä kohtaan. Opettajan tulisi olla avoin myös oppilaiden omille aloitteille sekä erilaisille tavoille oppia. Turvallisen ympäristön luominen edellyttää myös opettajan herkistymistä luokassa vallitseville sosiaalisille suhteille ja valta-asetelmille. (Lone & Burroughs 2016, 56.)

Burbules viittaa opettajan roolia dialogissa pohtiessaan Paulo Freiren vapauttavan pedagogiikan käytäntöön, jossa opetuksen tavoitteena nähdään oppilaiden aktivoiminen kyseenalaistamiseen ja opettajan autoritäärisen roolin uudelleen pohdiskelu. Tietoa ei tule ajatella autoritäärisenä, opettajalta oppilaaseen siirrettävänä, vaan alati kyseenalaistettavana ja uudelleen muotoutuvana. Opettajan rooli ei ole tiedon haltija ja annostelija, vaan ennemmin

keskustelukumppani, joka tekee oppilaille mahdolliseksi myös autoritäärisyyden kyseenalaistamisen. Opettajan auktoriteetilla on vahva historiallinen ja sosiaalinen taustansa, ja Burbules painottaakin, ettei tuota autoritäärisyyden olemassaoloa voi kuvitella tai yrittää tehdä kokonaan olemassa olemattomaksi. Tärkeintä on voida kyseenalaistaa opettajan rooli ja nähdä opettajan ja oppilaiden väliset suhteet muuttuvina, kritisoitavina ja moninaisina. Opettajan auktoriteetti, silloin kun se on ansaittu reiluin keinoin ja toteutetaan herkästi oppilaita kuunnellen, on kuitenkin opetuksen olemassaolon perusta. Auktoriteetin voi Burbulesin mukaan ajatella olevan ikään kuin apuna saavuttamassa sen oman hyödyttömyyden sen toteuttamisen kohteille eli toimivan lopulta apuna oppilaiden itsenäistymiseen. (Burbules 1993, 22–25, 31–35.)

Opettajan rooli dialogisessa opetuksessa, kuten pedagogisessa filosofoinnissa, on sokraattista perinnettä myötäillen nimenomaan kyselijä, ei valmiiden vastausten tarjoilija. Tarkoituksena on rohkaista oppilasta esittämään omia mielipiteitä, nostaa esiin vaiettuja teemoja, kannustaa perustelemaan kantojaan, kyseenalaistaa eri vaihtoehtoisia ratkaisuja ja uskomuksia ja näin auttaa luomaan asioihin omia, mietittyjä näkökantoja. Opettajan on siis opittava näkemään jokainen oppilas päämäärätietoisena, tuntevana, ainutkertaisena ja ajattelevana yksilönä. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 314–319.)

Kennedyn mukaan mahdollisesti keskeisin ero perinteisen opettajan roolissa ja tutkivan yhteisön vaatiman fasilitaattorin roolissa on tutkivaan yhteisöön olemuksellisesti liittyvä ymmärrys siitä, että opettaja on kaikkien muiden yhteisöön osallistuvien tavoin osa, "fraktaali", isommassa kokonaisuudessa eli tutkivassa yhteisössä (Kennedy 2004, 757). Opettajan voi kuitenkin olla vaikeaa luopua ulkopuolisesta ja kaikkietävästä roolista ja siirtyä ihmettelijäksi lapsen kanssa mahdollisen auktoriteettiaseman menettämisen pelossa. Molempipuolinen kysely, asioiden tutkiminen ja pohtiminen yhdessä lapsen kanssa dialogissa on ajatustenvaihtoa, joka on erilaista kuin tiedon välittäminen ja asettaa opettajan aina myös epävarmaan asemaan: hän ei tiedä vastausta kaikkeen ja joutuu yhdessä lapsen kanssa toteamaan, ettei kukaan ehkä lopulta tiedä. (Droit 2010, 18–19.) Opettajan on siis sopeuduttava ajatukseen siitä, että filosofoinnissa ei voida pyrkiä yhteen vastaukseen, jonka kaikki oppivat, vaan oppimista on vastausten pohdinta itsessään: ”-- jos päämäärää ylipäänsä on, niin toistettakoon, että se on reitti itse. Kun mennään kävelylle, tarkoituksena ei ole mennä minnekään vaan kävelemään.” (Droit 2010, 21.)

Tutkivassa yhteisössä opettajan tulisi siis fallibilismin periaatteen mukaisesti suhtautua myös itseensä erehtyväisenä ja olla valmis rehellisesti olemaan myös väärässä ja muokkaamaan ajatteluaan (Juuso 2008, 103; Lone & Burroughs 2016, 55). Lipmanin muotoilemat periaatteet kriittiselle koulutyöskentelylle sisältävät fallibilismin periaatteen lisäksi tavoitteen ymmärtää opiskeltavat asiat syvällisesti, oppia arvostelukykä ja järkevyyttä. Opettajan tehtävä on kannustaa

oppilaita osallistumaan tutkivaan yhteisöön ja rohkaista kyseenalaistamaan ristiriitaisen tuntuista tietoa. Jotta oppilaan olisi mahdollista oppia näkemään yhteyksiä erilaisten oppisisältöjen välillä ja arvioimaan kriittisesti opiskeltavaan asiaan liittyviä oletuksia ja samalla keskeisten käsitteiden määrittelyä ja luokittelua, on opettajan kyettävä ohjaamaan oppilasta argumentoimaan omia näkemyksiään ja tekemään johtopäätöksiä ja erotteluja hyvän ja pahan, samanlaisen ja erilaisen välillä. Opettaja siis toiminnallaan suuntaa dialogia kohti filosofista ulottuvuutta. Opettajan vastuulla on myös olosuhteiden ja ilmapiirin muovaaminen keskustelulle suotuisiksi ja sen pohtiminen, kuinka opiskelusta tulisi oppilaille merkityksellinen tapahtuma. (Juuso 2008, 100–104; 2007, 76.)

Opettajan ei tarvitse pedagogisessa filosofoinnissa hallita keskustelun sisältöä, mutta hänen tietämyksensä on tärkeä työkalu keskustelun käytäntöjen ohjaamisessa (Tomperi 2017a, 111). Opettajan tehtävänä on rekonstruoida eli muovata oppiaines opiskeltaviksi sisällöiksi ja käsitteiksi, mutta myös oppimisprosessin muovaaminen kohti keskustelevaa, filosofista prosessia. Tähän pedagogisen filosofian ajatukset antavat työkaluja. (Tomperi 2017a, 217–218.) Esimerkkinsä kautta opettaja tutustuttaa tutkivaa yhteisöä sen toiminnan kannalta olennaisiin taitoihin, kuten perusteluun, määrittelyyn, yhteenvetojen tekemiseen, esimerkkien esittämiseen, ristiriitojen huomioimisen ja toisten ajatusten jatkamiseen. Opettaja voi rohkaista oppilaita esittämään puolivalmiitakin ideoita, auttaa mahdollisten väärinymmärrysten kohdalla keskustelijoita eteenpäin, tehdä yhteenvetoja oppilaiden näkemyksistä, kysyä tarkentavia kysymyksiä ja pyytää oppilaita perustelemaan mielipiteitään. Opettaja siis oman toimintansa kautta toimii esimerkkinä filosofisesta dialogista sekä tekee interventioita keskusteluun. Opettaja auttaa oppilaita oppimaan myös meta-ajattelua, joka on ajattelun kehittymisen kannalta oleellista. Opettaja voi kysyä esimerkiksi: "Vaikuttivatko muiden mielipiteet sinuun?" "Mikä sai sinut muuttamaan mieltäsi?" "Pystyitkö keskittymään hyvin vai harhailiko ajatus?" "Liittyikö tämä keskustelu mielestäsi aiempiin keskusteluihin?". Tällaisten kysymysten avulla oppilas pääsee syvemmän ymmärryksen tasolle oman ajattelunsa ja mielipiteidensä muodostumisen logiikassa. (Haynes 2008, 76–78; Kennedy 2004, 753–754.)

Oppilaissa saattaa istua syvällä pelko naurunalaiseksi tulemisesta eriäviä mielipiteitä esittäessään. Opettajan tulisi tiedostaa hiljaa olemisen eri syitä ja antaa sekä puhujille että kuuntelijoille kiireetöntä aikaa muodostaa kantojaan ja tuoda niitä ilmi. Jos keskustelua leimaa alituinen kiire ja hiljaisuus pyritään aina täyttämään, eivät kaikki edes ehdi ajatella, muistaa saati muodostaa ajatuksia sanoiksi. Lapset tarvitsevat hyväksyntää ja luottavaisen olon, jotta he uskaltavat ilmaista etenkin uudenlaisia mielipiteitä tai näkökulmia. Ajan antamisen ja rohkaisuuden lisäksi opettajan tulisi itsekkin tunnistaa erilaisten asioiden ja ideoiden välisiä yhteyksiä sekä osata

antaa ääni oppilaille omien kiinnostuksien kohteidensa ja intressiensä sijasta. (Haynes 2008, 72–73, 78.) Kennedy kuvaakin opettajan roolia tutkivassa yhteisössä aluksi vahvasti pedagogiseen ohjaamiseen keskittyvänä ja filosofisesti huomaamattomana. Kun ryhmä kypsyy ja pystyy myös itse kantamaan vastuuta edellä mainituista pedagogisista olosuhteista, voi opettaja syventää myös filosofista rooliaan. (Kennedy 2004, 761–762; ks. myös Tomperi 2017a, 111.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tehtävänä on laajasti muotoiltuna selvittää, *miten pedagoginen filosofointi soveltuu pluralistiseen demokratiakasvatukseen alakoulussa*. Tätä kysymystä pyrimme tutkimaan sekä perusteellisen teoreettisen taustoituksen että käytännön opetuskokeilun kautta. Teoreettisessa osiossa pyrimme avaamaan demokratiakasvatusta ja dialogin käsittelyä demokratian teorioiden kautta edeten dialogisen opetuksen ja pedagogisen filosofoinnin roolin pohtimiseen tässä tehtävässä. Opetuskokeilussa tarkoituksenamme oli selvittää, mitä hyvää pedagoginen filosofointi voi käytännössä tuoda demokratiakasvatukseen ja erityisesti juuri sellaiseen demokratiakasvatukseen, joka perustuu pluralistiseen näkemykseen moninaisista arvoista ja näkemyksistä oleellisena osana demokratiaa, sekä eri mieltä olemisesta ja ristiriitojen käsittelystä tärkeänä taitona demokraattisessa yhteiskunnassa.

Pyrimme siis käytännössä kokeilemaan, *miten pedagogisen filosofoinnin avulla voidaan käsitellä ja harjoitella asioiden tarkastelua moninaisista näkökulmista sekä eri mieltä olemista*. Suunnittelimme opetuskokeilumme harjoitukset pedagogisen filosofoinnin teorian pohjalta pyrkien keskustelun ja ajattelun eri osa-alueiden monipuoliseen harjoitteluun. Samalla pohdimme erityisesti, *kuinka pedagoginen filosofointi sopii sovellettavaksi yhteiskuntaopin oppiaineeseen ja oppisisältöihin*. Tätä pohdimme sekä teoriassa erityisesti pedagogisen filosofoinnin, demokratiakasvatuksen ja yhteiskuntaopin opetussuunnitelman tavoitteiden yhtenäisyyksiä esiin tuomalla että käytännössä pedagogisen filosofian käytäntöjä ja yhteiskuntaopin oppisisältöjä yhdistäen.

Pyrimme tutkimuksessamme tarkkaan ja kriittiseen itsereflektioon. Haluamme tuoda esiin sekä sen, *mitkä tekijät vaikeuttivat dialogin syntymistä ja onnistumista opetuskokeilun aikana*, että sen, *mikä opetuskokeilussamme oli onnistunutta*. Näitä kysymyksiä käsittelemme erityisesti aineiston analyysin ja pohdinnan kautta sekä luvussa 7.4.

5.2 Toimintatutkimus lähestymistapana

Metodologinen pohdinta on olennaista tutkimuksen luotettavuudelle ja uskottavuudelle. Toimintatutkijan on tiedostettava syvällisesti oma tutkimusasenteensa ja sen taustalla vaikuttava arvomaailma sekä vastuunsa tutkimuksestaan. Menetelmät, kuten toimintatutkimus, auttavat hahmottamaan omaa tutkimusta ja sen kulkua, mutta tietyn menetelmän pilkuntarkkaa noudattamista tärkeämpää ovat oman aineiston, tutkimuskysymysten ja tutkijan roolin kriittinen ja reflektiivinen pohdiskelu, perustelu sekä kaiken tämän pohdinnan näkyväksi tekeminen. (Varto 2011, 13–24.) Tässä luvussa tarkastelemme oman tutkimuksemme metodologisia sitoumuksia ja valintoja suhteessa toimintatutkimukseen sekä tutkimuksemme paikkaa toimintatutkimuksen laajalla ja moninaisella kentällä erityisesti kasvatuksen kriittisen toimintatutkimuksen näkökulmasta. Tänä päivänä toimintatutkimusta ei voida pitää yhtenäisenä tutkimusmenetelmänä, vaan toimintatutkimuksen kenttä on laaja, moninainen ja hajanainen. Tutkimuksellisten piirteiden perusteella sitä on jaoteltu erilaisiin kategorioihin ja suuntauksiin esimerkiksi tutkijan roolin tai tutkimuksen tavoitteiden mukaan. Oma lähestymistapamme pohjautuu Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin (1986) muotoilemaan kasvatuksen kriittiseen osallistavaan toimintatutkimukseen. Myöskään tämä suuntaus ei ole mikään yhtenäinen menetelmä, vaan näemme sen enemmänkin näkökulmana, jonka kautta tarkastelemme tutkimuksemme metodologiaa suhteessa toimintatutkimuksen metodologisiin lähtökohtiin.

Toimintatutkimuksen kehittymiseen ovat ajan saatossa vaikuttaneet moninaiset tekijät, kuten Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian, liberaalin humanismin ja fenomenologian periaatteet sekä John Deweyn pragmatismen ja Paulo Freiren vapauttavan pedagogiikan näkemykset. Toimintatutkimuksen juuret voidaan kuitenkin paikantaa 1920-luvun Yhdysvaltoihin ja tarpeeseen soveltaa yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen löydöksiä myös käytännössä. Toimintatutkimus ei kuitenkaan tuolloin kyennyt sopeutumaan yhdysvaltalaisista yhteiskuntatieteellistä tutkimusta määrittäneeseen positivistiseen kulttuuriin ja ajautui marginaaliseen asemaan. Uudelleen kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan syntyi 1970-luvulla Isossa-Britanniassa. Tällöin toimintatutkimus alettiin nähdä mahdollisuutena tuoda kasvatustieteellistä tutkimusta lähemmäs opettajien ja koulujen käytännön kysymyksiä, ja opettajien ammattitaidon kehittämisen uskottiin olevan mahdollista opettajien itsensä toteuttaman tutkimuksen kautta. (Carr 2007, 30–31; Reason & Bradbury 2008, 3; Somekh 2006, 12.) Uusi brittiläinen versio toimintatutkimuksesta hylkäsi positivistiset vaatimukset ja siirtyi kohti tulkitsevaa lähestymistapaa ja laadullista tutkimusotetta. Kiinnostuksen kohteeksi muodostuivat sosiaaliset tekijät ja tutkimukseen osallistujien näkökulmat. Tällöin myös ymmärrys toimintatutkimuksen tutkimuskohteesta muuttui. Kun

toimintatutkimuksen syntymiseen voimakkaasti vaikuttanut Kurt Lewin ja hänen aikalaisensa olivat nähneet toiminnan käytännöllisenä välineellisesti tehokkaana taitona ja tekniikkana, nyt kasvatukseen liittyvä toiminta ymmärrettiin eettisenä toimintana, jonka kautta tavoiteltiin kasvatuksellisia arvoja. (Carr 2007, 31.)

Vuonna 1986 julkaistussa teoksessaan *Becoming Critical* Wilfred Carr ja Stephen Kemmis käsittelevät toimintatutkimusta kriittisenä kasvatustieteellisenä tutkimuksena, jossa keskeistä on kasvatuksen käytäntöjen muutoksen tavoittelu myös yhteiskunnallisella tasolla ja pyrkimys osallistujien emansipaatioon. Teos nousi merkittävään asemaan osallistavan toimintatutkimuksen kentällä ja vaikutti osaltaan toimintatutkimuksen menetelmien suosion kasvuun. Toimintatutkimusta on hyödynnetty sen suosion lisääntyessä runsaasti myös teknisissä toiminnan kehittämisen pyrkimyksissä, kuten opettamistekniikoiden kehittämisessä, mikä on Kemmisin mukaan esimerkki puutteellisesta toimintatutkimuksesta: toimintatutkimuksen tulee kriittisen kasvatustieteellisen tutkimuksen näkökulmasta kytkeytyä aina myös laajempiin kysymyksiin paremmasta yhteiskunnasta. Carr ja Kemmis ovatkin kritisoineet sitä, että suuri osa tänä päivänä tehtävästä kasvatustieteellisestä toimintatutkimuksesta ei lähesty vallitsevia olosuhteita kriittisesti vaan kasvatuksen sitoumusten muuttamisen sijaan toimii ylläpitävästi ja oppilaita ja opettajia olosuhteisiin kesyttäen. (Carr & Kemmis 1986; Carr & Kemmis 2005; Kemmis 2007, 9, 19.)

Toimintatutkimuksen tarkoituksen voi kiteyttää olevan muutoksen luominen ja muutoksen tutkiminen jossain yhteisössä, jossa tutkija on itse osallisena. Toimintatutkimuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi onkin usein nähty käytännön muutos ja kehittäminen uuden teoreettisen tiedon tuottamisen sijaan. Muutoksen ja kehittämisen lähtökohtana on käsitys siitä, mikä on tavoiteltavaa ja hyvää, siis arvomaailma, johon tutkija samaistuu. Toimintatutkimusta kasvatuksen kentällä tehdessä on pohdittava, millaisia päämääriä koulutuksella on, millaista on niihin päämääriin johtava opetus ja kuinka paljon oppimistuloksista voi päätellä päämäärien onnistumista. Muutosta tavoiteltaessa on siis tiedostettava selkeästi se, millaista maailmaa kohti muutos vie. Koko tutkimuksen ajan kestävä tutkijan itsereflektio ja tutkimuksessa kerätyn empiirisen aineiston kriittinen reflektio ovat tärkeitä toimintatutkimuksen tavoitteiden asettamiselle ja tarkoituksenmukaisen muutoksen aikaansaamiselle. (Elliot 1991, 49–51.)

Havaittavan muutoksen aikaansaaminen ja tutkiminen jossakin yhteisössä on myös se ajatus, miksi toimintatutkimus tuntuu osittain hieman vieraalta omaa tutkimustamme ajatellen – me emme pyri sinänsä muuttamaan yhteisön toimintatapoja tai tutki vaikkapa sitä, millaisia demokratiataitoja oppilailla on ennen ja jälkeen opetusjakson. Sen sijaan kysymme tutkimuksessamme, kuinka pedagogisen filosofoinnin menetelmät soveltuvat osaksi demokratiakasvatusta, ja opetuskokeilun avulla testaamme, kuinka se käytännössä voisi olla mahdollista. Tutkimuksessamme onkin paljon

piirteitä, jotka sopivat toimintatutkimuksen piiriin, ja etenkin kriittisen toimintatutkimuksen periaatteet vastaavat vahvasti tutkimuksemme periaatteita. Muutoksen ajatus sinänsä on vahvasti tutkimuksemme taustalla: tarkoituksenamme on saada aikaan muutosta pitkällä tähtäimellä, mutta emme suoranaisesti tutki, miten se tietyllä aikajänteellä tietyssä ryhmässä tapahtuu vertaamalla jonkinlaista ennen ja jälkeen -asetelmaa. Toimintatutkimukseen sanotaan liittyvän vahvasti idea muuttaa jotakin parempaan tilaan. Toivomme, että keskustelun ja ajattelun, demokratiataitojen, eri näkemysten punnitsemisen ja eri mieltä olemisen harjoittelu tulisi luonnolliseksi osaksi kouluopiskelua ja -ympäristöä, ja koemme tärkeäksi juuri ajatuksen siitä, millaiseen “parempaan tilaan” tällaisten taitojen avulla voidaan yhteiskunnassa päästä.

Carr ja Kemmis tiivistävät kriittisen toimintatutkimuksen määrittelemällä sen tutkimukseksi, jossa osallistujat jossakin tietyssä sosiaalisessa tilanteessa pyrkivät itsereflektion kautta kehittämään käytäntöjensä rationaalisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä ymmärrystään näistä käytännöistä ja niihin liittyvistä tilanteista (Carr & Kemmis 1986, 162). Näin toimintatutkimuksessa siis toimijoiden itsereflektion kautta pyritään muuttamaan toimintaa. Carrin ja Kemmisin mukaan toimintatutkimuksella on kaksi keskeistä päämäärää: kehittää (*improve*) ja osallistaa (*involve*). Edellä mainittujen kehittämisen alueiden (käytännöt, ymmärrys käytännöistä sekä niihin liittyvistä tilanteista) lisäksi toimintatutkimukseen osallistujat pyritään osallistamaan tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Minimivaatimuksina toimintatutkimuksen toteuttamiselle Carr ja Kemmis määrittelevätkin kolme tekijää: tutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö, tutkimusprojekti etenee suunnittelun, toimimisen, tarkkailun ja reflektion sykleissä ja tutkimukseen osallistujat ovat mukana näissä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämä näkemys mukailee Kurt Lewinin kehittämän toimintatutkimuksen alkuperäistä mallia, jossa alkutilanteen kartoituksen ja idean selventämisen, muutosprosessin toteuttamisen ja lopuksi muutoksen tutkimisen ja tarkastelun vaiheiden kautta edetään uuteen kartoitukseen ja muutosprosessiin, jolloin tutkimus etenee syklisesti. (Carr & Kemmis 1986, 165–166; Elliot 1991, 69–77.)

Tältä kannalta tutkimuksemme myötäilee osin toimintatutkimuksen periaatteita: tutkimuksen kohteena ovat keskustelun ja pohdiskelun käytännöt luokkahuoneessa ja projekti on toteutettu suunnittelun, toiminnan, tarkkailun ja reflektion kautta. Toimintatutkimuksemme kenttäjaksolla opetuskokeilu toistettiin kuitenkin vain kerran, joten syklisyyden vaatimus ei toteudu tutkimuksessamme toimintatutkimukselle tyypillisellä tavalla. Syklisyys oli tutkimuksessamme kuitenkin läsnä pienempien syklien muodossa, sillä jokainen opetuskerta koostui suunnittelun, toimimisen ja reflektion syklistä. Toisaalta ajatus on nimenomaan toiminnan reflektion kautta kehittää tapoja, joilla muutosta myöhemmin saataisiin aikaan laajemmin kuin vain yhden luokkahuoneen kontekstissa. Arja Kuula (1999, 10, 206) painottaa toimintatutkimuksen olevan

kuitenkin pelkkää metodologiaa tai koulukuntaa laajempi tapa "hahmottaa tutkimuksen ja tutkittavan todellisuuden välinen suhde", jonka pohjalla vaikuttaa tavoite demokraattisuudesta ja muutoksen välttämättömyydestä. Tämä ajatus auttaa hahmottamaan myös omaa tutkimustamme toimintatutkimuksen kentällä: tärkeintä ei mielestämme ole toimintatutkimukselle määriteltyjen vaiheiden ja syklien tarkka noudattaminen, vaan syvempi ajatus muutoksen tarpeesta ja kokeilun käytännön mahdollisuudesta kouluympäristössä. Myös Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 36–39) kritisoivat mekaanista suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion spiraalimallin noudattamista ja näkevät sen voivan jopa rajoittaa tutkijan keskittymistä tutkimukselle olennaisimpaan käytännön kehittämisen tavoitteeseen.

5.2.1 Käytännön ja teorian dialektinen suhde

Olennaista toimintatutkimuksessa on tutkimuksen ja teorian kiinteä suhde käytäntöön, ja tästä teorian ja käytännön välisestä suhteesta käydään toimintatutkimuksen parissa runsaasti keskustelua. Muun muassa Gerald J. Pine (2009, 2–28) näkee useita haasteita kasvatustieteellisen tutkimuksen ja kasvatuksellisten käytäntöjen välisessä suhteessa. Tieteellinen kieli ja kulttuuri on ollut pitkälti irrallista koulun arkimaailmasta ja -käytänteistä, ja tutkimusta ovat ohjanneet käytännön kysymysten sijaan tieteelliset intressit, jotka eivät ole onnistuneet tavoittamaan koulun moninaisuutta ja dynaamisuutta ympäristönä. Kouluympäristö on täynnä eri lähtökohdista tulevia lapsia ja ennustamattomia tapahtumia, ja siellä vaikuttavat lukuisat kulttuuriset ja historialliset normit sekä emotionaaliset suhteet. Kun tavoitteena on tutkimuksella saada muutosta koulun käytänteisiin, on tutkijan samaan aikaan pystyttävä mukautumaan koulun ja luokkahuoneen kulttuuriin, mutta toisaalta tavoiteltava muutosta siinä. Toimintatutkimus vastaa tähän vaatimukseen ja pyrkii tutkimaan koulun ilmiöitä kouluympäristöstä itsestään käsin nähdessä koulun toimijat aktiivisina tutkimukseen osallistujina. Pine puhuu ihanteesta, jossa tutkimus toimii kiinteässä ja kommunikatiivisessa suhteessa kouluun mahdollistaessaan vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavan ilmiön sekä tutkimukseen osallistuvien välillä, jolloin tutkimus edistää demokraattisen tiedon rakentumista ja opettajien ja oppilaiden äänen kuulumista. (Pine 2009, 26–27.) Pyrimme omassa opetuskokeilussamme antamaan tilaa oppilaiden äänelle ja toimintatutkimuksellisen otteen kautta osallistamaan heidät tutkimukseen. Myös itse tutkimusaiheemme käsittelee keskustelun mahdollisuuksia ja demokratialle olennaisten taitojen ja osallisuuden harjoittelua alakoulussa.

Carr ja Kemmis (1986) tarkastelevat toimintatutkimuksessa läsnä olevaa toimintaa antiikin kreikkalaisen käsitteen *praxis* kautta. Praksiksen käsitteestä juontuu sana käytäntö (*practice*), ja

sillä viitataan käytännön toimintaan ja tähän toimintaan liittyvän itseymmärryksen ja -kritiikin sekä moraalisten sitoumusten tiedostamisen kokonaisuuteen. Kasvatuksen toimintatutkimuksessa praxis näyttäytyy tietoisena, itsereflektiivisenä ja kasvatuksellisiin arvoihin sitoutuneena käytäntönä erotuksena laajalle levinneestä ymmärryksestä, jossa käytäntö nähdään teknisenä ja instrumentaalisenä toimintana. Toimintatutkimuksessa pyrkimyksenä on itsereflektiivisen toiminnan kautta lisätä ymmärrystä käytännöstä ja mahdollistaa toiminnan sitoumusten ja seurausten tietoinen tarkastelu, mikä puolestaan johtaa kohti moraalisesti oikeaa toimintaa. Praxis ei siis ole toiminnan ajattelua, vaan tätä tietynlaista, moraalisesti tietoista toimintaa, joka toimii dialektisessa suhteessa käytäntöön liittyvän ymmärryksen kanssa. Aristoteleelle praksiksen päämääränä oli moraalisesti hyvä elämä, mikä toteutui vain praksiksen itsensä kautta. (Carr 2007, 33–34; Kemmis 2008, 134.)

Käytännön tasolla kriittisen kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen yhtenä merkittävänä toteuttajana voivatkin olla opettajat itse. Carr ja Kemmis näkevät, että opettajat voivat kriittisissä ja itsereflektioon pyrkivissä yhteisöissä systemaattisesti kehittää kasvatustieteellistä tietoa ja käytäntöjä. Tämä tarkoittaa opettajien ajatusten ja kasvatustieteellisen tutkimuksen lisäksi kasvatustieteellisen teorian kehittämistä nimenomaan kriittisten opettajien toimesta ja näkökulmasta osana kasvatuksen laajempaa kehittämistä. Carrin ja Kemmisin mukaan vain ammatinharjoittajat (tässä tapauksessa esimerkiksi opettajat) itse pääsevät käsiksi niihin ymmärryksiin ja sitoumuksiin, jotka liittyvät praksikseen, joten vain ammatinharjoittajat itse voivat tutkia praksista. (Carr & Kemmis 1986, 189–192.) Toteuttamassamme opetuskokeilussa emme itse olleet ammatinharjoittajia (opettajia) juuri tutkimassamme yhteisössä, joten näkökulmanne toiminnan kehittämiseen oli myös osin ulkopuolinen, mutta toisaalta toimimme luokassa tutkijoina juuri opettajan ammattiroolissa ja luokanopettajaopiskelijoina. Pyrimme tarkastelemaan toimintaamme itsereflektiivisesti ja itsekriittisesti ja tätä kautta lisäämään toimintaan liittyvää ymmärrystä.

Sen lisäksi, että toimintatutkimuksessa keskeistä on käytännön ja teorian dialektinen suhde, liittyy toimintatutkimuksessa läsnä olevaan käytäntöön myös yksilön ja yhteisön suhteen dialektisuus. Yksilöllinen ajattelu ja toiminta merkityksellistyvät ja muotoutuvat sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa, mutta samalla toiminta osaltaan muovaa ja uudistaa tätä historiallista ja sosiaalista kontekstia. Kriittisessä toimintatutkimuksessa siis ymmärretään, että ajattelu ja toiminta määrittyvät osin tiettyjen tilanteita määrittävien käytäntöjen rajoissa, mutta samalla nähdään, että toimintaa voidaan edelleen muuttaa muuttamalla käytäntöjä ja käytäntöihin liittyvää ymmärrystä. Keskittyminen toimintaan, ajatteluun ja muutokseen yksilön tasolla ei näin ollen riitä, vaan tutkimuksessa täytyy kiinnittää huomiota myös niihin sosiaalisesti ja kulttuurisesti

rakentuneisiin tekijöihin, jotka osaltaan määrittelevät ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia. (Carr & Kemmis 1986, 184; Kemmis 2008, 124–126). Tämä ajatus käytännön ja teorian sekä yksilön ja yhteisen dialektisesta suhteesta on tärkeä, kun halutaan ymmärtää toimintatutkimuksen yhteistoiminnallista ja itsereflektioon pyrkivää luonnetta. Vaikka oman tutkimuksemme tapahtumat sijoittuivat vain yhteen luokkaan yhdessä koulussa ja reflektioimme tutkimuksessa kriittisesti omaa yksilöllistä toimintaamme tietyssä kontekstissa, ymmärrämme toimintamme luokassa niin opettajina kuin tutkijoinakin rakentuneen myös historiallisesti ja kulttuurisesti ja aina osin koulun toimintaympäristön määrittämänä ja rajoittamana.

Konkreettisen muutoksen aikaansaaminen kasvatuksen parissa edellyttää Carrin ja Kemmisin mukaan tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhteen jäsentämistä dialogisesti ja tasa-arvoisesti. Tutkijat eivät voi kriittisessä kasvatustutkimuksessa nähdä itseään tilanteen ulkopuolisina asiantuntijoina, joiden tehtävänä on valaista osallistujia, mikäli tähdätään käytäntöjen ja ajattelun todelliseen muutokseen. (Carr & Kemmis 1986, 158–159.) Tutkija on toisaalta oman alansa ja käyttämänsä menetelmän asiantuntija, mutta tämä asiantuntijatieto ei saisi toimintatutkimuksessa nousta jalustalle ohi tutkimukseen osallistuvien tiedon - tutkijan tietämys voi monesti poiketa huomattavasti tutkimukseen osallistuvien tiedosta. Toisaalta Marit H. Hoveid ja Halvor Hoveid (2007, 41) kritisoivat toimintatutkimuksen parissa esitettyjä näkemyksiä, joiden mukaan toimintatutkimuksessa olisi oleellista pyrkiä häivyttämään raja tutkijan ja muiden tutkimukseen osallistuvien välillä. Hoveidin ja Hoveidin mukaan tutkijan ja osallistujien roolit ovat toimintatutkimuksessa(kin) kuitenkin perustavanlaatuisella tavalla toisistaan poikkeavat, sillä heidän positionsa sekä tiedon tarpeensa ja sen muodostaminen palvelevat erilaisia tavoitteita, eikä roolien välisen eron hämärtäminen siksi palvele tutkimuksen päämääriä.

5.2.2 Emansipatorisuus ja muutoksen mahdollisuus

Kriittisessä ja osallistavassa lähestymistavassa toimintatutkimukseen on olennaista kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen läheinen suhde. Sekä Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa että toimintatutkimuksessa keskeistä on käytännön ja teorian dialektisen suhteen lisäksi pyrkimys muutokseen. Siinä missä kriittinen teoria (ja kriittinen pedagogiikka) tavoittelee ihmisen vapauttamista häntä sortavista vallankäytön järjestelmistä, on myös toimintatutkimuksen periaatteista löydettävissä tällaisia emansipatorisia pyrkimyksiä. Carr ja Kemmis (1986) näkevät toimintatutkimuksen mahdollisuutena kriittisen kasvatustieteellisen tutkimuksen tekemiseen, ja heidän näkemyksissään korostuu myös opettajien tärkeä rooli kriittisinä toimintatutkijoina. Ajattelun vapauteen pyritään toimintatutkimuksessa muutoksen kautta, ja Carr ja Kemmis (1986,

183) muotoilevat tavoitteen ihmisten vapauttamiseksi tapojen, instituutioiden ja kulttuurin määräävyydestä.

Toimintatutkimuksen parissa on tärkeää hahmottaa tutkimuksen mahdolliset poliittiset intressit sekä tutkimuksen taustalla vaikuttavat näkemykset tiedosta ja tiedon suhteesta valtaan. Poliittiset sekä persoonalliset intressit ohjaavat tutkimuksen toteuttamista, mutta myös sen vaikutusten arviointia: vain itsestäänselvinä pidettyjen taustaoletusten ja tietokäsitysten avaaminen ja pohtiminen voivat johtaa vallitsevien käsitysten kyseenalaistamiseen ja uudelleen arviointiin. (Alldred & Gillies 2002, 32–38.) Emansipaation ja kriittisyyden käsitteet voivat tarkoituksellisesti ja yhteydestä riippuen saada monenlaisia merkityksiä ja sisältöjä, ja toimintatutkimuksenkin parissa niitä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Kriittisen toimintatutkimuksen tarkoitus on pyrkiä kyseenalaistamaan ja muuttamaan tutkittavassa yhteisössä vakiintuneita tietokäsityksiä ja hegemonisia käytänteitä, mutta samaan aikaan tutkijan on tiedostettava omaan toimintaansa vaikuttavat taustaoletukset ja näkemykset, jotta tutkimukseen säilyy kriittinen ja reflektiivinen ote koko prosessin ajan, myös tutkimuksensa vaikutusten ja seurausten arvioinnin vaiheessa.

Kemmisin mukaan kriittisyys kasvatustieteellisessä toimintatutkimuksessa näkyy erityisesti vallitsevien olosuhteiden, rakenteiden ja käytäntöjen tarkastelemisena: kuinka vallalla olevat käytännöt tuottavat kasvatuksellisten arvojen näkökulmasta epäedullisia vaikutuksia. Kasvatuksen emansipatorisuus ei sen sijaan tässä yhteydessä tarkoita niinkään vallitsevista rakenteista ja hierarkioista vapautumista, vaan mahdollisuutta vapautua esimerkiksi irrationaalisuudesta, epäoikeudenmukaisuudesta ja vieraantumisesta. Kriittisyys ja emansipatorisuus näyttäytyvät tällöin näiden haitallisten käytäntöjen ja niitä ylläpitävien kulttuuristen tekijöiden tarkastelun lisäksi niistä pois pyrkimisestä. Vaikka kasvatuksen emansipatorisia mahdollisuuksia on myös kyseenalaistettu, yhdymme Kemmisin näkemykseen siitä, että ilman uskoa kasvatuksen vapauttavaan mahdollisuuteen määrittäytyy koulukasvatus vain sopeuttavana opettamisena. Kemmis näkee Habermasiin viitaten kasvatuksen emansipaation myös ehdottomasti intersubjektiivisena ilmiönä: ymmärryksemme kehittyä ja määrittäytyä aina kommunikaatiossa yhdessä toisten ihmisten kanssa. (Kemmis 2007, 13–16; 2008, 125–126.)

Kriittinen toimintatutkimus mahdollistaa uudenlaisen ymmärryksen syntymisen kasvatuskysymyksistä ja opetuksen monimutkaisista tilanteista. Toimintatutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena kouluympäristössä voidaankin pitää merkityksellisempien oppimisympäristöjen luomista. (Elliot 1991, 49–56.) Kriittisen toimintatutkimuksen tavoitteissa näkyy vahvoja yhtymäkohtia omaan tutkimukseemme: pedagogisen filosofoinnin, keskustelun, perustelun ja eri näkökantojen esille tuomisen avulla pyrimme samalla myös luomaan toimintaympäristöä, jossa emansipatorisuus ja kriittisyys näkyivät pyrkimyksessä rohkaista ja

tukea oppilaita sekä itsenäiseen että yhteisölliseen ajatteluun. Toiveemme pedagogisen filosofoinnin käytön suhteen oli, että oppilaat uskaltaisivat ottaa vastuuta pohdiskelusta ja omasta ajattelustaan, kun opettaja ei tarjonnut valmiita vastauksia ja tietoja omaksuttavaksi. Tietyn valmiiden vastausten kulttuurin voi nähdä oppilaiden kehitystä ja itsenäisyyttä rajoittavana rakenteena, josta tutkimuksemme kautta halusimme pyristellä irti tarjoamalla oppilaille kokemuksia pohdiskelevaan yhteisöön osallistumisesta. Vallankäytöstä, hierarkioista tai kouluinstituutiosta kokonaan irti pyrkiminen ei ole koulun kontekstissa ikinä mahdollista, mutta hierarkioiden ja toiminnan rakenteiden tarkastelulle ja kyseenalaistamiselle on oltava tilaa. Tämä tapahtui tutkimukssamme niin vakiintuneiden käytäntöjen tarkastelun kuin oman kriittisen itsereflektiommekin kautta.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 45) pitävät toimintatutkimuksen toivottuna tuloksena “uudella tavalla organisoituvaa, reflektiivisesti etenevää prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä”, ja juuri tähän itsekin tutkimukssamme pyrimme toivoen tutkimuksemme jatkavan pohdintoja edelleen. Toimintatutkimus ei päädy koskaan pysyvään tulokseen, muutokseen tai vakiintuneeseen uuteen toimintatapaan, vaan muutos ja toiminta on ajateltava jatkuvana prosessina. Toimintatutkimus nostaa esiin usein uudenlaisia ongelmia ja tutkimuskysymyksiä käytännöistä, ja toisaalta ilmiöiden tutkailu teorioiden avulla antaa ymmärrystä myös käytäntöjen hahmottamiselle. Interventioiden avulla pyritään tekemään näkyväksi vakiintuneita käytänteitä, jotka eivät syystä tai toisesta ole yhteisössä tarkoituksenmukaisia, ja kehittämään uusia, parempia tapoja toimia. Nämä paremmat tavat nähdään kuitenkin myös vain väliaikaisina tapoina, jotka edelleen ovat avoimia kehitykselle. (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 36–45.) Vaikka emme siis konkreettisesti pysty toteamaan luokassa jakson aikana mahdollisesti tapahtuneita muutoksia, kysymme, mitkä ovat mahdollisuudet muutokseen käytännössä, jotta esimerkiksi opetussuunnitelman korkealentoiset tavoitteet ajattelu- ja keskustelutaidoista eivät jäisi vain etäisiksi tavoitteiksi, vaan opettajat voisivat kokea tietynlaisen toimintakulttuurin muutoksen omakohtaisesti merkityksellisenä ja käytännön työssään mahdollisena asiana.

5.3 Opetuskokeilu

Toteutimme tutkimuksemme opetuskokeilun luokanopettajan opintoihimme kuuluvalla projektiopintojaksolla maaliskuussa 2017. Suunnittelimme peruskoulun kuudennelle luokalle yhteiskuntaopin opintojakson, jonka toteutimme eräässä tamperelaisessa koulussa yhteensä kymmenellä oppitunnilla kolmen viikon ajan. Pidimme oppitunnit kaksoistunteina. Jaksollamme

yhteiskuntaopin oppisisällöksi valikoituivat ihmisoikeudet. Aiheen valinnan taustalla vaikuttivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) määritellyt yhteiskuntaopin sisältötavoitteet. Aihe valittiin yhdessä luokan oman opettajan kanssa, mutta me saimme melko vapaat kädet jo tässä vaiheessa jakson suunnittelua. Ihmisoikeudet, joista painotimme erityisesti lapsen oikeuksia, ovat laaja ja lainsäädännöllisesti monimutkainenkin aihe, minkä vuoksi ne tarjosivat myös hyvän mahdollisuuden tarkastella sitä, kuinka opetusta voitaisiin jäsentää keskustelemaan ja pohdiskelemaan muotoon niin, että oppilaat kokisivat käsiteltävät aiheet omakohtaisesti mielekkäiksi. Ihmisoikeudet ja lapsen oikeudet sopivat teemoiltaan hyvin pedagogisen filosofoinnin teemoihin ja tavoitteisiin, sillä niiden kautta voidaan käsitellä ihmisarvoon, vapauteen ja oikeuksiin liittyviä monitasoisia kysymyksiä. Tällaisten teemojen käsittelyssä tarvitaan halua tarkastella asioita erilaisista näkökulmista kyseenalaistaen ja pohdiskellen. Lähestymistapana lasten kanssa filosofointi sopii myös lähtökohdiltaan yhteen lapsen oikeuksien kanssa, sillä pedagogisen filosofoinnin perinteessä myös lapsi mielletään itsenäiseen ajatteluun kykenevänä, rationaalisena, osallistuvana kansalaisena, jolla on oikeus ilmaista omia näkemyksiään sekä kehittää itseään tasa-arvoon ja avoimuuteen pyrkivässä pohdiskelevassa yhteisössä. (Mizell 2015.)

Suunnitteluvaiheessa perehdyimme ihmisoikeuksiin ja ihmisoikeuskasvatukseen sekä lasten kanssa filosofoinnin maailmaan. Tutusuimme lasten kanssa filosofointia käsittelevään kirjallisuuteen (Lipman 2003, Lipman, Sharp & Oscanyan 1980, Gregory 2010, Droit 2011, Børresen, Malmhester & Tomperi 2011, Tomperi 2017a, Fisher 2013, Lone & Burroughs 2016, McCall 2009) jonka kautta otimme selvää erilaisista pedagogisen filosofoinnin lähtökohdista ja käytänteistä keskittyen erityisesti lipmanilaiseen P4C-malliin. Perehdyimme P4C:n tutkivan yhteisön periaatteisiin ja filosofointituokioiden rakenteeseen (ks. luvut 4.1.1, 4.1.2 ja 4.1.3) ja toteutimme tuntisuunnitelmamme yhdistäen ihmisoikeuksien oppisisältöjä ja P4C:n mallia oppituntien ja keskustelujen kululle. Suunnitelmamme ei noudatellut tiukasti P4C-materiaaleissa esiteltyä mallia, vaan se toimi suunnittelumme apuna, jota sovelsimme jakson ja oppituntien tarpeiden vaatimilla tavoilla oman näkemyksemme mukaisesti. Pyrimme ottamaan suunnitelmaamme mukaan pedagogisen filosofoinnin keskeisiä tavoitteita, kuten vaihtoehtojen punnitsemisen, eri näkökulmien etsimisen, perustelun, kyseenalaistamisen ja kysymysten esittämisen, vuorojen antamisen ja oman mielipiteen ilmaisun, muiden näkökantojen kuuntelemisen ja ymmärtämisen sekä oman keskustelun reflektion, metakeskustelun, harjoittelua. Keskeistä suunnittelussamme oli sellaisten harjoitteiden kehittäminen, joissa näitä tavoitteita päästäisiin harjoittelemaan monipuolisin työtavoin, oppilaita motivoiden ilman kiireen tuntua oppitunneilla. Ennen projektin alkua kävimme vierailemassa luokassa ja observoimassa heidän

tavallisia oppituntejaan, jotta saimme jonkinlaista ennakkokäsitystä oppilaiden ja luokan toimintatavoista sekä osviittaa taidoista keskustelun suhteen.

Kullakin oppitunnilla otimme käsittelyyn tarkemman teeman ihmisoikeuksien ja lapsen oikeuksien sisällöistä, sekä pohdimme sen kertaisen filosofointiin ja keskusteluun liittyvän erityisen tavoitteen. Näin pyrimme varmistamaan opetusjakson monipuolisuuden ja hyödyn keskustelun harjoittelussa. Tunnit noudattivat löyhästi P4C:stä tuttua tutkivan yhteisön toiminnan rakennetta: virike, kysymysten pohtiminen ja esittäminen, keskustelu ja lopuksi keskustelun reflektio ja metakeskuselu. Painotukset ja työskentelymuodot kuitenkin vaihtelivat, ja rakenne tunneilla ei ollut aina suoraviivaisesti P4C:n mukainen, joskin kaikki sen elementit jaksollamme toteutuivat. Käytimme runsaasti luovaa toimintaa, kuten draamaa, kuvataidetta ja leikkiä, ja keskusteluita sekä isoissa että pienemmissä ryhmissä. Lisäksi annoimme oppilaille mahdollisuuksia ilmaista ajatuksia kirjoittaen ja piirtäen sekä pyrimme harjoittelemaan myös metakeskuselua ja itsereflektiota. Valitsimme keskustelujen pohjustajiksi mahdollisimman monenlaisia, potentiaalisesti lapsia kiinnostavia ja keskustelua herättäviä virikkeitä. Käytimme uutisvideota, tarinaa, toiminnallista tehtävää, leikkiä ja draamaa sekä oppilaiden itse tekemiä tuotoksia. Toiminnallisuus oli oppitunneilla hyvin keskeisessä asemassa niin filosofoinnin kuin oppituntien pituudenkin vuoksi. (Ks. Lipman 2003, Gregory 2010, Børresen ym. 2011.)

Opetuskokeilumme ensimmäisellä kaksoistunnilla tavoitteena oli tutustua oppilaisiin, luoda keskustelulle mukava ja turvallinen ilmapiiri ja tarkastella keskustelun käytänteitä ja malleja onnistuneesta keskustelusta. Leikimme tutustumisleikkiä, käytimme draamaa ja luokan yhteistä keskustelua ja kokosimme luokan yhteisen toivetaulun keskusteluun liittyen. Toisella kaksoistunnilla siirryimme tarkemmin ihmisoikeusteemaan ja käsittelimme syrjinnän kieltoa harjoitellen omien mielipiteiden ilmaisua ja argumentointia sekä oikeudenmukaisuuden pohtimista ihmisoikeuspyramidien askartelun, videon pohjalta kysymysten laatimisen, ryhmä- ja luokakeskuskelun sekä kirjallisen itsereflektion avulla. Kolmas kaksoistunti keskittyi mielipiteen- ja sananvapauden käsittelyyn syventäen käsitystä eri mielipiteiden kuulumisesta osaksi keskustelua ja harjoittaen edelleen oman mielipiteen perustelua ja eri näkökulmien vertailua. Janaharjoituksen avulla jokainen osallistui keskusteluun vähintään tilassa liikkuen, ja samalla toteutimme myös metakeskuselua keskustelun onnistumisesta. Lopuksi ryhmissä toteutettiin ajatuskartat tunnin sisällöistä. Neljäs opetuskerta oli varattu mielipiteen- ja sananvapauden sekä ajatuksen, uskonnon ja omatunnon vapauden pohtimiseen ja oman ajatuksen ilmaisuun kuvallisin keinoin, oman näkemyksen perusteluun ja vastaperusteluiden keksimiseen. Oppilaat toteuttivat omat kantaaottavat julisteet valitsemistaan aiheista ja kehittivät aiheilleen myös mahdollisia vastaargumentteja. Viimeisellä eli viidennellä kaksoistunnilla keskityttiin jakson koontiin ja

metakeskusteluun sekä kirjoitettiin pidemmät kirjalliset itsereflektiot. Jakson ja keskusteluharjoitusten pohdinnassa ja yhteenvedossa käytettiin apuna draamaharjoituksia ja kuvakortteja. Tutkimuksemme liiteosiosta löytyy taulukko, jossa kuvaamme tarkemmin oppitunneilla toteutetut harjoitukset ja kunkin oppitunnin keskeisimmät tavoitteet (ks. Liite 1).

5.4 Aineiston keruu ja analyysi

Toimintatutkimukselle ominaista on sille erityinen tapa kerätä tutkimusaineisto tutkijan osallistuessa samalla itse tutkimukseen ja tutkittavan yhteisön toimintaan. Kun tutkimuksen kohteena on kokemus, on tutkijan pohdittava kokemuksen mittaamisen ja analysoimisen problematiikkaa ja tehtävä omat ratkaisunsa perustelluiksi ja näkyviksi. Myös tulosten yleistettävyyden kannalta toimintatutkimuksen itsereflektiivisyys näyttäytyy olennaisena, kun tutkimuksen kohteena on aina tietty tapauskohtainen muutos tietyssä ympäristössä. (Pine 2009, 80–81.) Yksi toimintatutkimuksen luotettavuutta vahvistava tekijä on triangulaatio aineiston, tutkijoiden, teorian tai metodologian suhteen (Pine 2009, 82). Toteutimme tutkimuksemme aineistonkeruun triangulaationa yhdistäen aineistossa omien pohtivien päiväkirjojemme, havaintojemme, oppilaiden töiden ja loppuitserflektioiden sekä opettajan haastattelun analyysin. Metodologisen triangulaation lisäksi tutkimuksessamme toteutui triangulaatiota kahden tutkijan vuoropuhelussa ja erilaisten taustateorioiden yhdistämisessä (ks. Pine 2009, 82).

Kirjoitimme kahden tutkijan yhteisen, keskusteleavan tutkimuspäiväkirjamme internetin välityksellä omia ajatuksiamme ylös kirjaten ja toistemme näkemyksiä kommentoiden. Päiväkirjamme pitäminen alkoi opetuskokeilun suunnitteluvaiheessa, jatkui joka opetuskerran jälkeen itsereflektiona, havaintojen summaamisena ja pohdintoina sekä summasi projektin päätyttyä ajatuksiamme. Pyrimme nostamaan esiin kulloinkin mietittyjä aiheita, oivalluksiamme teorian ja käytännön yhteyksistä, onnistuneita asioita oppitunneilla, asioita, jotka eivät toimineet tai joita olisimme voineet tehdä toisin, ja havaintoja oppilaiden käytöksestä, ryhmädynamiikasta ja keskustelun etenemisestä sekä onnistumisesta eri harjoituksissa. Kommentoimme päiväkirjassa myös toistemme ajatuksia ja pohdimme tilanteita, jotka olimme nähneet mahdollisesti eri tavoin. Tässä aineistonkeruumuodossa käytimme toimintatutkimukselle tyypillisesti samaan aikaan sekä observointia että päiväkirjaa tiedonkeruumenetelmänä. Emme keränneet havaintoja minkään strukturoidun mallin perusteella, koska osallistuimme itse koko ajan toimintaan, vaan vapaamuotoisesti asioita muistiin painaen ja niitä heti opetuskertojen jälkeen ylös huolella auki kirjaten ja pohtien. Systemaattinen videointi tai luokan tarkkailu lomakkeita täyttäen olisi saattanut myös vaikeuttaa entisestään oppilaiden rentoutta keskusteluharjoituksissa ja muuttaa

heidän käytöstään varovaisemmaksi, joten emme pitäneet niitä tähän tutkimukseen sopivina aineistonkeruumenetelminä.

Observointi on aina hyvin subjektiivista, ja kaikkea näkemäänsä tai havaitsemaansa ei koskaan pysty raportoimaan. Tässä meillä oli kuitenkin suuri hyöty kahden tutkijan yhteistyöstä ja vapaasta muodosta raportoida havaintojamme, tuntemuksiamme ja mahdollisuudesta verrata niitä toistemme havaintoihin. Päiväkirja tutkimusaineistona tuo tutkimukseemme myös yhdenlaisen narratiivisen vivahteen sen vahvan tarinallisuuden vuoksi. Narratiivisuus mahdollistaa kokemusten ilmaisemisen mahdollisimman vapaasti ja tilanteiden ainutlaatuisuutta omakohtaisella pohdinnalla korostaen. Päiväkirjat antavat tilan myös tunteiden käsittelylle, joka opetuskokeilumme ja tutkimusaiheemme kannalta on tärkeässä asemassa. (Ks. Mertler 2006, 92–94, 99–100.) Päiväkirjoja pidetään toimintatutkimukselle tärkeinä myös siksi, että niiden avulla voi parhaiten havainnoida toiminnan, ajattelun ja teoretisoinnin kehittymistä läpi tutkimusprosessin (McNiff 2013, 108).

Oppilailta keräsimme kaikki tuotokset, joita opetuseroilla toteutettiin, mutta analyysiin päätyivät lopulta vain pidemmät kirjalliset loppureflektiot. Niissä oppilaat vastasivat kahdeksaan kysymykseen, joissa käsiteltiin muun muassa keskustelun sujumista, harjoituksista nousseita tunteita sekä onnistuneita ja harjoittelua vaativia keskustelun osa-alueita (ks. Liite 2). Toimintatutkimuksessa on tavallista käyttää aineistona jo olemassa olevaa dataa, kuten oppilaiden tuotoksia, joita ei alun perin ole suunniteltu tutkimusaineistoksi, vaan muihin tarkoituksiin (Mertler 2006, 100). Keräsimme tutkimustamme silmällä pitäen talteen kaikki kuvalliset ja kirjalliset oppilaiden yksin toteuttamat ja luokan tai ryhmien yhteiset tekstit ja tehtävät, mutta toisaalta tiesimme jo niitä toteuttaessamme, että osa päättyy tutkimusaineistoksi. Etenkin loppurefleksio oli samalla myös tutkimusaineistoksi tarkoitettu eräänlainen kysely. Toimintatutkimuksessa haastattelu tapahtuu yleensä keskustelunomaisesti tutkija-opettajan esittäessä kysymyksiä tutkimukseen osallistujille (Mertler 2006, 94). Omassa tutkimuksessamme emme haastatelleet oppilaita, sillä suuresta oppilasmäärästä johtuen saimme kerättyä tietoa oppilailta parhaiten kirjallisessa muodossa. Haastattelimme kuitenkin luokan omaa opettajaa, joka ei siis sinänsä tutkimukseen osallistunut, mutta tarkkaili opetustamme ja oppilaitaan koko projektimme ajan. Opettajan haastattelun toteutimme projektin jälkeen kertaluontoisesti puolistrukturoidun haastattelun (ks. Mertler 2006, 96) avulla, jossa olimme suunnitelleet kysymysten aiheet etukäteen mutta jossa keskustelu sai ohjautua myös vapaasti tilanteen mukaan.

Tutkimuksen kenttäjaksolla kerätyn aineiston analysoimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta. Laadullinen sisällönanalyysi sopii monenlaisten dokumenttien analyysin keinoksi, ja sen kautta pyritään etsimään analysoitavista teksteistä merkityksiä ja tätä kautta tuottamaan

tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106). Sisällönanalyysin kautta tuotetaan uutta informaatiota järjestelemällä hajanainen aineisto tiiviiseen muotoon mielekkäästi ja selkeästi. Tämä aineiston käsittely tapahtuu tulkinnan ja loogisen päättelyn kautta, ja prosessissa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla perustelluksi kokonaisuudeksi. Tutkija tekee läpi analyysin valintoja, joita tulisi olla valmis myös kyseenalaistamaan ja aina uudelleen ajattelemaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110; Eskola 2001, 135–136.)

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysia voi luonnehtia teoriasidonnaiseksi, sillä analyysissa käytetyt käsitteet tuotiin empiirisen aineiston tarkasteluun aiemman teorian pohjalta. Analyysi siis kytkeytyi tiiviisti teoreettiseen taustaan, mutta se ei ollut minkään yhden teorian määrittämä tai ohjaama. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 116; Eskola 2001, 136–137.) Teorian lisäksi myös kenttäjakson aikana kokemamme ohjasi aineiston lukemista ja sen löytämistä, mikä aineistossa on tärkeää. Aineiston ensimmäisillä lukukierroksilla kiinnitimme huomiota erityisesti keskusteluun ja filosofointiprojektin käytäntöön liittyviin seikkoihin. Ensimmäisten lukukierrosten jälkeen karsimme aineistosta pois sellaiset alueet, jotka eivät olleet tutkimuskysymystemme, teorian tai kokemustemme valossa analyysin kannalta relevantteja, ja kiinnostavat osat poimimme analyysia varten. Analyysin seuraavissa vaiheissa luimme aineistoa sekä jaottelimme aineiston teemoihin. Jaottelu syntyi yhdistämällä teorian käsitteistöä aineistosta kummunneisiin teemoihin. Teemojen alle yhdistimme eri aineistojen osat (reflektiot, päiväkirjat, haastattelu). Yhtenäisten teemojen alle kootuista aineiston osista tulkitsimme aineistoa ja etsimme teemoihin liittyviä aineistossa tuotettuja merkityksiä. Teoria oli läsnä aineiston analyysissa alusta asti, mutta analyysin loppuvaiheissa sidoimme teoriaa ja aiheesta jo olemassa olevaa tietoa tiukemmin oman analyysimme tuloksiin. Kokonaisuutena analyysi sisälsi useita kerroksia ja aineiston lukemista aina uudelleen, ja koko ajan tulkitsimme aineistoa vuoropuhelussa teorian kanssa.

Analyysin viimeinen vaihe oli tulosten muotoileminen tutkimusraporttiin ja puhtaaksi kirjoittaminen. Tutkimusraportti on ainoa kosketus oman kokemuksemme ja tutkimustamme lukevien välillä, ja vain kirjallisin keinoin on mahdollista koettaa avata kaikki ne prosessin vaiheet, päätösten perustelut ja muhivat ajatukset, jotka ovat johtaneet tutkimuksen ja aineiston analyysissä löytyneiden asioiden muotoutumiseen juuri sellaisiksi, kuin ne tässä tutkimusraportissa esitetään. Jean McNiff (2013, 112) huomauttaa, että aineistoa analysoidessa tutkija ei keskity vain tutkimustietoon, vaan myös toisiin ihmisiin, minkä vuoksi tutkijan tulisi kyetä analysoimaan sekä omia ajattelun ja toiminnan suhteitaan että edelleen tutkittaviensa toimintaa ja siihen vaikuttavaa ajattelua ja suhteita. McNiff (2013, 146) kuvaa kirjoittamista vapautena, mutta ennen kaikkea vastuuna, tiedon rakentamisena ja välittämisenä.

6 PEDAGOGISEN FILOSOFOINNIN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET YHTEISKUNTAOPIN OPETUSJAKSOLLA

Tutkimustulokset on jaoteltu analyysin pohjalta neljään teemaan, jotka nousivat esille vahvasti sekä oppilaiden kirjallisissa itsereflektioissa että suullisissa loppukommenteissa, omissa päiväkirjoissamme ja kokemuksissamme sekä luokan oman opettajan haastattelussa. Halusimme ottaa tutkimuksessamme selvää pedagogisen filosofoinnin käytön mahdollisuuksista ja haasteista ja kokeilla, kuinka se toimisi välineenä demokratiakasvatuksen toteuttamiseen alakoulussa, yhteiskuntaopin oppiaineessa. Tuloksissa jaottelemme havaintojamme nostaen ensin kahdessa ensimmäisessä alaluvussa esiin keskustelua rajoittavia ja hankaloittavia tekijöitä sekä rakenteellisella että henkilökohtaisemmalla ihmissuhteiden ja tunteiden tasolla (luvut 6.1 ja 6.2). Kolmannessa alaluvussa (6.3) avaamme havaintojamme ja aineistossa esiintyneitä näkemyksiä keskustelun päämääristä sekä erimielisyyksien käsittelyn aiheuttamista tunteista. Peilaamme löytämäämme demokratiateorioiden näkemyksiin konflikteista osana demokraattista keskustelua. Viimeisessä luvussa (6.4) kokoamme filosofoinnin käytännön toteutuksesta nousseita huomioita ja haasteita niin ajankäytön kuin opettajan roolin kannalta.

Sitaatit ovat omista päiväkirjoistamme sekä oppilaiden loppureflektioista ja loppupiirin kommenteista lainattuja. Kun kyseessä on sitaatti päiväkirjastamme, on lainauksen edessä päivämäärä. Sitaatit ilman päivämäärää ovat oppilaiden vastauksista.

6.1 Pelko ja epävarmuus keskustelun esteenä

Dialogin onnistumiselle nähdään usein vaatimuksena kaikkien vapaa osallistuminen ja mahdollisuus ilmaista mielipiteitä turvallisessa, toisia kunnioittavassa ympäristössä (ks. Burbules 1993; Gutmann & Thompson 2004, 3–13). Käytännössä uskomus kaikkien tasapuolisista mahdollisuuksista ja uskalluksesta ilmaista koululuokassa ääneen oma mielipiteensä ei ota huomioon sitä tosiasiaa, että luokassakin opettajan ja oppilaiden sekä oppilasryhmien tai kaveriporukoiden väliset ja keskinäiset (valta)suhteet, hierarkiat ja hiljaiset normit estävät aina

joitain mielipiteitä pääsemästä kuuluviin (ks. Ellsworth 1989; Burbules & Bruce 2001, 1109–1112; LiLi 2001; Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Oppilaiden vastauksissa toistui loppurefleksion eri kysymysten kohdalla usein oman mielipiteen sanomisen ja esiintymisen jännittäminen, epävarmuus ja uskalluksen puute. Näiden koettiin usein olevan myös vaikeimpia asioita jaksolla. Vaikka oppilas siis olisi kokenut kenties ”osaavansa vastata” kysymykseen tai omaavansa mielipiteen keskustelun aiheeseen, saattoi se usein jäädä sanomatta varsinkin koko luokan kuullen pelon ja epävarmuuden vuoksi. Toisaalta vastauksissa ja omissa havainnoissamme näkyi vahvasti ilmiö, jossa oppilas jätti sanomatta mielipiteensä siksi, ettei ollut varma, olisiko se ”hyvä” tai ”oikea”. Tämä vahvistui, kun kyseessä oli uusi aihepiiri, johon liittyviin kysymyksiin ei löytynytäkään aina selkeitä oikeita vastauksia.

Välillä keskusteleminen saattoi olla vaikeaa, jos ei ollut mitään mitä olisi esim. uskaltanut tai halunnut sanoa.

Jakson aikana vaikeaa oli epävarmuus, että mikä olisi parempi vaihtoehto.

Uudet aiheet tekivät jaksosta vaikean.

Jakson aikana vaikeaa oli kun kaikki eivät välttämättä olisi halunneet kertoa mielipidettään, tai sitten sitä ei ollut.

Epämukavien tunteiden välttely voi olla syy vältellä koko aiheesta keskustelemista, ja tunteiden merkitys keskustelun kululle ja siihen osallistujien motivaatiolle on suuri: tunteet ovat aina läsnä niin arkipäivän oppimisessa kuin poliittisten mielipiteiden muodostumisessa ja voivat pahimmassa tapauksessa estää mielipiteiden vapaan vaihdon pönkittäen näin jo valmiiksi vallalla olevia näkemyksiä. (Ks. Ruitenberg 2010, Mouffe 2000a, Alhanen 2016.) Myös kansainvälisessä nuorten yhteiskunnallisia tietoja, osallistumista ja asenteita kartoittavassa ICCS-tutkimuksessa on huomattu suomalaisnuorten omaavan yleensä hyvän tietopohjan yhteiskunnallisista aiheista mutta yhteiskunnallisen itseluottamuksen olevan silti matalaa (Suoninen, Kupari & Törmäkangas 2009; Löfström, Virta & Salo 2017, 34). Oppilaiden vastauksissa ilmenikin pelon ja epävarmuuden tunteita, jotka liittyivät useissa vastauksissa nimenomaan ääneen puhumiseen ja mielipiteen ääneen sanomiseen koko luokan edessä tai kuullen. Ongelma tuli ilmi myös omissa reflektiopäiväkirjoissamme, joissa pohdimme, miten saisimme madallettua osallistumisen kynnystä ja kasvatettua oppilaiden itsevarmuutta keskustelussa. Tutkivan yhteisön vaade inklusiivisuudesta ja osallistumisesta (johon kuuluu myös oikeus olla hiljaa) toteutui siinä mielessä itsestäänselvänä, että ketään ei jätetty keskusteluun osallistumisen mahdollisuuden ulkopuolelle ja kakkia rohkaistiin puhumaan ääneen (Lipman 2003, 95–100). On kuitenkin kokonaan toinen

kysymys, onko kokonainen inklusion ja kaikkien osallistumisen ihanne koskaan mahdollista saavuttaa käytännössä. Huomasimme oppilaiden olevan varovaisia kertomaan näkökannoistaan ja koimme, että pelko naurunalaiseksi joutumisesta tai muiden kritiikistä saattoi estää monia käyttämästä puheenvuoroaan.

13.3. Koko luokan kuullen puhuminen tuntuu olevan ryhmässä yllättävän vaikeaa. Porukka on iso, oppilailla on siellä varmaan monenlaisia porukoita ja suhteita, ja jotenkin tuntuu, että hyvä ilmapiiri ei ehkä ulotu ihan kaverisuhteiden tasolle, ts. tarkoitan sitä, että ilmapiiri on kohteliaan hyvä, mutta kovin yhtenäinen luokka ei tunnu olevan, eikä yhteishenki ainakaan ilmiselvästi tule esiin. Ja monia selvästi jännittää avata suunsa koko luokan kuullen.

Koko ryhmän kanssa keskusteluun liittyvät pelot ja epävarmuudet olivat huomattavia, mutta pienryhmissä osallistuminen koettiin helpommaksi ja mukavammaksi. Pienryhmien keskusteluja seuratessa pystyi selvästi havaitsemaan, että oppilailla kyllä oli mielipiteitä, jotka toisinaan olivat voimakkaitakin, ja keskustelua sekä väittelyä syntyi. Eräässä tietyssä tilanteessa, jossa emme olleet suunnitelleet käyttävämme pienryhmäkeskustelua, oppilaat esittivät toiveen näkemysten jakamisesta ensin oman ryhmän kanssa ja sitten vasta koko luokan kuullen. Tätä lähestymistapaa olimmekin jaksolla jo käyttäneet. Omassa päiväkirjassamme esiintyi toive, että pienryhmän tai parin kanssa keskustelu kasvattaisi rohkeutta jakaa ajatuksia myös koko ryhmän kanssa. Tämä mahdollisuus ei tullut lainkaan esille oppilaiden vastauksissa, vaan kärjistettynä pienryhmäkeskustelut nähtiin erittäin mukavana toimintana, kun taas koko ryhmän kanssa keskustelu aiheutti epävarmuutta (riippumatta siitä, edelsikö sitä ajatusten vaihto esimerkiksi parin kanssa). Kokeilumme oli kuitenkin niin lyhyt, ettei sen aikana suuria muutoksia keskustelurohkeuteen voinut odottaa, vaan ilmapiirin luominen vaatii pitkäjänteistä työtä ja harjoittelua sekä opettajalta että oppilailta. Luokalle keskusteluharjoitukset eivät olleet kuitenkaan täysin uusia, ja opettaja kertoi luokan olevan tottunut keskustelemaan, mutta kenties hankalat aiheet, joihin ei ollut yksiä selviä vastauksia, ja uudenlaiset harjoitukset, jotka haastoivat olemaan myös eri mieltä, aiheuttivat jännitystä ääneen puhumisessa.

Isossa ryhmässä pelkäsi, että sanoisi jotain väärää, kun taas pienessä se oli helpompaa.

En pidä/pitänyt hirveästi keskusteluista luokan kesken. Oma mielipide oli helpompi sanoa pienryhmissä.

Toisaalta kaikki eivät kokeneet keskustelua koko luokan kuullen ahdistavana, ja keskustelut olivat useissa vastauksissa mainittu myös jakson eniten pidetyiksi asioiksi. Keskustelun mainittiin vastauksissa olevan myös helppoa, kivaa tai mukavaa. Toisaalta siis keskustelusta yleensä

pidettiin, mutta erityisesti pienryhmissä ja tuttujen kanssa, kun paineita ei ollut. Paineita koko ryhmän keskustelussa luovat todennäköisesti paitsi oppilaiden suuri määrä, myös opettajan läsnäolo ja kokemus siitä, että opettaja perinteisessä roolissaan arvioi ääneen lausuttuja kommentteja ja niiden oikeellisuutta.

Jaksolla toteutetussa janaharjoituksessa mielipiteitä pystyttiin ilmaisemaan myös tilassa liikkuen, ja vaikka tämä tehtiin myös koko luokan läsnä ollessa, vastauksissa ei noussut esille tämän kaltaisen ilmaisemisen vaikeus, ja janaharjoitus oli nostettu monissa vastauksissa kaikkein mieluisimmaksi asiaksi jaksolla. Janaharjoituksessa konkretisoitui myös visuaalisessa ja fyysisessä muodossa se, että kysymyksiin ei ollut yhtä oikeaa vastausta ja että oppilaat todellakin olivat keskenään eri mieltä. Mielipiteen ilmaisu tällä tavalla koko luokan kanssa yhdessä vaikutti helpommalta. Positiivista palautetta tuli muutenkin paljon, ja monelle jakso oli ollut hyvin mieluinen juuri siksi, että pääsi itse pohtimaan asioita ja puhumaan niistä ääneen. Loppupiirissä jaksosta jääneitä tunnelmia kootessa oppilailta tuli esille monia kokemuksia, joissa keskustelu oli avannut jotain uutta ja saanut liikkeelle ajatuksia, vaikka olisi aluksi tuntunut haastavalta.

Hyvältä. Se oli mukavaa, kun oli tietty aihe josta keskusteltiin ja perehdyttiin asiaan kunnolla.

Keskustelu oli mukavaa ja olisi kiva jos tällaisia kysymyksiä esitettäisiin usein.

Ensin ujostutti, mutta sitten uskalsin sanoa ääneen.

Valaistuin.

Opin paljon uutta. Oli kivaa.

Oli paljon asiaa niin meni hetki ennen kuin sai jujusta kiinni.

Oli isoja asioita ja niissä oli pieniä asioita sisällä.

Keskustelu koko luokan kanssa oli helppoa koska tiesi ihmiset joille puhui sama pienessä ryhmässä.

Luokan oma opettaja kuvasi haastattelussa luokkaa melko aktiiviseksi. Osan oppilaista hän totesi olevan rohkeampia ja avoimempia, mutta joidenkin vetäytyvän keskusteluista, vaikka ajatuksia ja mielipiteitä olisi, kuten itsekkin päiväkirjoissamme ounastelimme ja oppilaiden vastauksista ilmi nousi. Opettaja koki etenkin heille tärkeäksi vaihtoehtoisten ilmaisukanavien, kuten kirjallisen työn, käytön sekä erilaisten avustavien harjoitusten (kuvakorttien pohjalta keskustelu) tai pienryhmäharjoitusten toteuttamisen. Opettaja puhui myös "vapaamatkustajista", joilla hän tarkoitti oppilaita, jotka ovat hiljaa siksi, etteivät osaa tai halua muodostaa aiheesta omaa

mielipidettä, vaan seuraavat mieluummin yleistä linjaa. Opettaja viittasi myös jo yllä oppilaiden vastauksessa ilmi tulleen aihepiirin haastavuuteen: vaikeista aiheista saattoi olla vaikea muodostaa mielipidettä, jonka olisi uskaltanut sanoa ääneen. Meidän läsnäoloamme oppilaat eivät opettajan mukaan tuntuneet jännittävän, mutta luokan sisäiset jännitteet tulivat haastattelussa esille. Opettaja luonnehti ilmapiiriä luokassa hyväksi, mutta toisaalta tunnisti pari vetäytyvää oppilasta ja yhden niin "erilaisen kuin muut", että hänen mukaan saamisensa oli ollut haaste jo entuudestaan. Luokalla oli oppilaita haastavistakin taustoista ja luokkalaisten välisiä henkilökemioita ja ystävyyssuhteita opettaja kuvasi nopeasti vaihtuviksi ja aiemmin ajoittain myrskyisiksi. Luokan istumajärjestys oli myös muutettu juuri ennen projektimme alkua, ja opettaja totesi haastattelussa, että uudet kotiryhmät vaativat oppilailta aina hetken sopeutumisajan, jotta ryhmädynamiikka selkiytyy. Tämä saattoi opettajan mukaan aiheuttaa oppilaissa levottomuutta. Opettaja tunsikin oppilaansa hyvin ja koki pystyvänsä hyvin aistimaan kulloisenkin päivän mielentiloja, mihin me emme projektia ulkopuolelta pitämään tulleina kysyneet.

Dialogi vaatii onnistuakseen luottamusta ja taitoa ymmärtää toista ja virittyä toisen asemaan (Burbules 1993, 35–41; Alhanen 2016). Keskusteluharjoitukset antavat keinon harjoitella näitä taitoja, mutta harjoittelunkin onnistuminen vaatii uskoa toisten hyvántahtoisuuteen ja turvallisuudentunteen ryhmässä toimimisesta. Turvallisuudentunne on pohja avoimelle mielipiteiden vaihdolle ja mahdollistaa myös eriävien näkemysten esittämisen ilman pelkoa toisten lyttäämisestä tai haavoittamisesta (Lone & Burroughs 2016, 56; Juuso, 2007, 78). Tämä pelko tuntui oppilaiden keskuudessa vaikeuttavan dialogiin osallistumista ja saattoi olla monelle syy olla mieluummin hiljaa ja ajatella asioita vain oman pään sisällä kuin ottaa riskiä muiden (oppilaiden tai opettajan) arvostelun alaiseksi joutumisesta.

Välillä oli pelottavaa sanoa oma mielipide.

Ehkä se uskaltaako sanoa ihan kaikkia mielipiteitä muille ääneen.

6.2 Kohtelias kuuntelu ja hiljaisuuden monet merkitykset

Suomalaisessa koulukulttuurissa on perinteisesti arvostettu paikallaan istumista ja kuuntelu on nähty staattisena, kohteliaana hiljaisuutena auktoriteetin puhuessa. Tieto on nähty autoritäärisenä, opettajalta oppilaalle annettavana ja kyseenalaistamista kaipaamattomana, ja eriävien mielipiteiden esittämistä opettajan sanomaan ei lähtökohtaisesti ole pidetty positiivisena tai kehittäväenä, vaan ennemmin auktoriteetin ja mallikansalaisuuden uhmaamisena. Kriittisyys on koettu vain soveltuvien osien harjoiteltavana taitona, kunhan se ei kohdistu opettajaan tai koululaitokseen.

(Hakala 2007, 79–84; ks. myös Burbules 1993.) P4C puolestaan pyrkii vahvistamaan näkemystä, jossa jo pienet lapset nähdään itsenäiseen ajatteluun kykenevinä autonomisina toimijoina, oppiminen ensisijaisesti kokemuksellisenä ja tieto yhdessä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa rakentuvana. Perinteiset käsitykset lapsista aikuisista riippuvaisina, keskeneräisinä, vasta aikuisten opissa kansalaisiksi muovaantuvina, sekä tähän liittyvä auktoriteetin kunnioituksen painottaminen, istuvat kuitenkin syvällä (koulu-)kulttuurin rakenteissa sekä oppilaiden että opettajien ajatusmaailmoissa. (Tomperi 2017a 234–235; Lipman 2008; Bleazby 2006.) Keskustelun päämääräksi näyttikin oppilaiden vastauksissa usein asettuvan hiljainen, kohtelias ilmapiiri, jossa yksi puhuu ja muiden pitää kuunnella tai ainakin vaikuttaa kiinnostuneelta.

Oppilaiden vastauksissa painottui voimakkaasti ajatus kohteliaan ja hiljaisen kuuntelun merkityksestä keskustelun onnistumiselle. Kuuntelu ja kohteliaisuus, hiljaa oleminen ja keskittyminen nostettiin monen eri kysymyksen kohdalla ehdottoman tärkeiksi tekijöiksi keskustelun sujuvuuden kannalta. Vastauksissa kysymykseen keskustelussa opituista asioista ja keskustelussa onnistuneissa asioissa kuuntelu, kohteliaisuus ja keskittyminen oli mainittu lähes puolessa vastauksista. Hiljaisuus oli isossa osassa vastauksia liitetty kohteliaaseen kuunteluun ja hyvään keskustelukäyttäytymiseen.

Opin, että kuunteleminen on tärkeää.

Opin, että pitää kuunnella ja keskustelua ei saa keskeyttää.

Opin keskustelusta sen että pitää keskittyä puhujaa, kohtelias kuunnella kaikkia.

Keskustelussa voi osoittaa mielenkiintoa

Opin, että jos kuuntelija ei kuuntele se tuntuu ikävältä..

Kuuntelun tärkeyttä keskustelussa painottavissa vastauksissa hyvä keskustelu nähtiin myös fyysisten ja kehollisten tekijöiden kautta: hyvä keskustelija ei touhua muuta ja katsoo silmiin. Joitain vastauksia lukiessa voi aavistella myös tapoja, joilla opettajat ovat heitä keskusteluun ja toisten kuuntelemiseen aiemmin ohjeistaneet. Esimerkiksi silmiin katsomisesta, hiljaa olemisesta tai muiden asioiden touhuamisesta emme jaksolla puhuneet muutoin kuin niiden tullessa esiin ensimmäisellä tunnilla luokan yhteistä keskustelun toivetaulua oppilaiden kanssa kootessa, mutta ne toistuvat oppilaiden vastauksissa tiuhaan. Kuitenkin vain yhdessä vastauksessa oli maininta siitä, että oppilas oli oppinut itse jakson aikana kuuntelemaan paremmin. Muutoin keskustelussa opittuja asioita tai parantamista vaativia asioita kuvattiin melko yleisellä tasolla, ja ne vaikuttivat

usein noudattavan koulussa yleisesti läsnä olevia ”keskustelun sääntöjä”. Kohteliaisuus liitetäänkin koulukulttuurissa usein konfliktittomaan ilmapiiriin, vaikka agonistisen pluralismin näkökulmasta juuri konfliktit ja niiden ilmeneminen ja niistä puhuminen ovat välttämätön demokratian ja siksi myös demokratiakasvatuksen ehto. Tavallisesti deliberatiiviseen demokratiakäsitykseen perustuvat demokratiakasvatuksen muodot tähtäävät yhteisymmärrykseen, joka syntyy rationaalisen argumentoinnin seurauksena erimielisyydet yhteisen pyrkimyksen ja koheesion tavoitteen alle piilottaen. Tämä näkemys konfliktittomuudesta ja kohteliaisuudesta jättää kuitenkin huomioimatta moninaisuuden ja ristiriidat, joiden pohjalta demokratia rakentuu ja jotka ovat myös koululuokassa läsnä. (Todd & Säfström 2008, 1–5.) Oppilaiden vastauksista heijastuu vahvasti tämä kohteliaisuuden ihanne.

Kun keskustelet sinun pitää olla kohtelias, katsoa silmiin ja älä touhua muuta.

Katsoo toista silmiin ja ei touhuisi muuta.

Silmiin katsomista ja puheenaiheen valitsemista suuremmassa porukassa.

Katsoa silmiin sitä joka puhuu.

Älä puhu päälle.

Kaikki eivät aina osallistuneet keskusteluun yhtä avoimesti, vaan puuhasivat jotain ihan muuta.

Ettei puhuta päälle ja keskitytään kuuntelemaan.

Että ei puhuttaisi päälle tai sählättäisi samalla muuta.

Myös omassa päiväkirjassamme kuuntelun ja keskustelutovereiden kunnioittamisen arvostus nousi esiin jakson alkuvaiheessa, ja näimme niiden olevan tärkeitä tekijöitä keskustelun harjoittelussa. Toisaalta koko jakson suunnittelu perustui tavoitteeseen purkaa perinteistä opettaja-oppilas –roolijakoa, jossa opettaja omaa oikeat vastaukset ja oppilaat kuuntelevat ja opettelevat ne hiljaisuudessa. Avoin keskustelu vaatii toki myös keskittymistä ja kohteliasta suhtautumista kanssapuhujiin, mutta kohteliaisuussäännösten hallitsemista tärkeämpää on siihen sitoutuminen tunnetasolla: ulkoa opittu kohtelias kuuntelu eroaa aidosta empatiasta ja kuvittelukyvyistä, välittävästä kiinnostuksesta toiseen ja toisen mielipiteisiin (Alhanen 2016 124–156; Burbules 1993, 19–26, 35–41). Koulun mahdollisuutta tällaisena dialogisena, eriäviä mielipiteitä sallivana ja empatiaan perustuvana tilana on kuitenkin kritisoitu, eikä tasa-arvoisen ja vapaan keskustelun nähdä aina olevan edes mahdollista moninaisiin valtasuhteisiin kietoutuneessa kouluympäristössä ja –luokassa (ks. Ruitenberg 2010, Ellsworth 1989).

Hiljaisuuttakaan ei voi yksioikoisesti tulkita joko kiinnostuksen tai uskalluksen puutteeksi tai negatiiviseksi asiaksi keskustelun kannalta. Hiljaisuus on myös tärkeä oppimisen tila. Se voi olla tietoinen valinta ja tarkkaa kuuntelua, tai toisaalta pakotettua hiljentymistä, tylsistymistä, vallankäyttöä, uskalluksen puutetta tai vaikka vain senhetkistä huonoa vireystilaa asian käsittelyyn. Hiljaisuus voi olla monien syiden seuraus, ja opettajan voi olla mahdotontakin tietää hiljaa pysymisen todellisia syitä varsinkin, jos ei tunne oppilaitaan hyvin. Kaikille tulisi tarjota myös oikeus olla hiljaa halutessaan, etenkin kun keskustellaan mahdollisesti emotionaalisesti vaikeista aiheista. (Ks. LiLi 2001, Burbules & Bruce 2001, Lipman 2003.) Hiljaisuus on keskustelussa puhumisen tavoin aina myös teko, joka synnyttää jonkinlaisen reaktion (Kennedy 2004, 760). Opettajina saatoimme helposti pitää hiljaisuutta merkinä keskustelun takkuamisesta tai epäonnistumisesta, vaikka tietoisesti ymmärsimme, että rauha ajatella ja pohtia myös keskustelun lomassa on tärkeää. Toisaalta hiljaisuudesta saattoi kummuta myös oppilaiden omia aloitteita, kuten toive keskustella ensin pienryhmissä ja vasta sitten ison ryhmän kanssa.

Luokan oma opettaja totesi haastattelussa yllättyneensä jakson aikana siitä, kuinka hyviä ja monipuolisia mielipiteitä oppilailla oli, vaikka keskustelu- ja pohdiskeluharjoituksia oli luokan kanssa aiemminkin harjoiteltu. Heti lisäyksenä opettaja mainitsi luokassa olevan aina myös niitä, jotka "on vaan". Ja toisaalta ne, jotka ovat hiljaa, saattavat kuunnella tarkastikin ja oppia parhaiten seuraamalla muita. Päiväkirjoissamme näkyi myös kohteliaisuuden ja toisaalta hiljaisuuden ja opettajajohtoisen kulttuurin problematiikan pohdintaa sekä opetusjakson aikana että sen jälkeen, ja mietimme paljon opettajan asemaa ja roolia niin perinteisen opetuksen kuin filosofoinnin kannalta. Opettajina koimme hiljaisuuden välillä painostavana ja vaivaannuttavana, ja erityisesti koko ryhmän keskustelun pysähtyessä hiljaisuuteen koimme, että opettajalta monesti odotettiin oikeaa vastausta ja loppukaneettia käsiteltyyn kysymykseen. Tuttuihin vuorovaikutuksen kaavoihin ja perinteiseen opettajan rooliin turvautuminen tuntui houkuttelevalta erityisesti epävarmuuden ja odotuksen hetkissä, vaikka tiesimme hiljaisuuden antavan tärkeää tilaa ja aikaa ajattelulle.

30.3. Keskustelu voi lähteä menemään moneen suuntaan tai toisaalta olla myös menemättä. Ajattelen, että jos perinteisemmässä opetuksessa opettajalla on oppitunnilla kaikki langat käsissään, filosofoinnissa lankoja on myös oppilaiden käsissä. Ei ole itsestään selvää, että opettaja uskaltaa luovuttaa näitä "lankoja" oppilaille, ja siten myös itse heittäytyä sietämään epävarmuutta tunnin kulusta.

Joissain oppilaiden vastauksissa hiljaisuus nähtiin myös keskustelua hankaloittavana tekijänä. Jotkut oppilaat havaitsivat, että ongelmaksi keskustelulle muodostuu kuuntelemisen puutteen lisäksi toisaalta myös puheen puute ja uskalluksen puute sanoa mielipiteitä ääneen. Kuuntelun ja keskittymisen ohella onnistumisten ja opittujen asioiden kohdalla mainittiin lisäksi

myös mielipiteen ääneen sanominen, puhuminen tai keskustelun syntyminen sekä osallistuminen luokan yhteiseen toimintaan. Mielipiteen ilmaisun tärkeys ja osallistuminen siis ymmärrettiin myös keskustelulle välttämättömäksi ja merkitysten yhteinen etsintä tärkeäksi (Lipman 2003, 95–96), vaikka hiljaisuus ja kohteliaisuus nousivatkin esille useammin.

Sen, että kannattaa esittää omakin mielipide.

Luokkamme onnistui keskusteluitten kannalta esim. kertomalla mielipiteistä ja kaikki suurin piirtein osallistuivat tekemiseen.

Tuntuu, että keskustelu pienissä ryhmissä oli välillä sujuvampaa, kun jokainen sanoi aina jotain, eikä istunut vaan hiljaa niin kuin koko luokan edessä.

6.3 Yhteisymmärryksen tavoittelu ja oikean vastauksen etsiminen

Deliberatiivisuutta ja dialogia painottavissa demokratiakasvatuksen malleissa konfliktit on tyypillisesti nähty ongelmana ja merkinä kommunikaation toimimattomuudesta, eikä konflikteja ole hahmotettu demokratiaan oleellisesti kuuluvana osana (ks. Todd & Säfström 2008, Ruitenberg 2008). Asioiden pohtiminen vieraista näkökulmista saattaa herättää voimakkaitakin tunteita, joihin vaikuttavat paljon myös opitut kyvyt virittäytyä toisen sanomaan, eläytyä eri tilanteisiin ja havaita ympäristöään. Demokratiakasvatuksen yhtenä tavoitteena voikin olla epämukavien tunteiden sietämiseen oppiminen, jotta erimielisyyksiä ei koettaisi uhkana vaan mahdollisuutena. (Ks. Ruitenberg 2008, Alhanen 2016.) Monissa oppilaiden vastauksissa asioiden pohtiminen eri näkökulmista oli mainittu uudeksi, hankalaksi tai oudoksi asiaksi. Yksi mainitsi eri näkökulmista pohdiskelun olevan tylsää. Toisaalta oppilaiden vastauksissa näkyi, että eri näkökulmien pohtiminen koettiin myös opettavaisena, mukavana ja järkevänä toimintana, ja jotkut olivat havainneet, että muiden näkökulmia kuunnellessa myös oma ajattelu voi muuttua. Oman mielipiteen ilmaisu aiheutti oppilaiden vastauksien perusteella sekä negatiivisia että positiivisia tunteita: se oli oivallusta, uuden ymmärtämistä ja tuotti hyvää oloa, mutta toisaalta se aiheutti hämmennystä ja tuntui hankalalta.

Välillä, kun joku toinen sanoi mielipiteensä, saattoi aivoissani muodostua myös toisenlainen tapa ajatella asiaa eri näkökulmasta.

Löysin jonkin verran näkökulmia eri juttuihin. Pohdiskelu tuntui aika vaikealta. Opin sen, että kannattaa välillä ajatella asioita toisenkin ihmisen kannalta eikä vain itsensä kannalta.

Eri näkökulmista katsominen oli tavallaan outoa kun kaikessa oli ehkä hieman eroa.

Tuntui ihan hyvä olo kun sai puhua ja ilmaista mielipidettä.

Pohdiskelu eri näkökulmista tuntui uudelta. En löytänyt uusia näkökulmia.

Erilaisten näkökulmien tarkastelu siis koettiin sekä uudeksi että hankalaksi, mutta myös opettavaiseksi. Agonistinen demokratiamalli pyrkii vahvistamaan eri näkökulmien avointa vaihtoa, jossa keskusteluun osallistujat eivät välttämättä mukaudu toisten mielipiteisiin, mutta jossa kaikilla on oikeus ilmaista itseään ja jossa erilaisten näkemysten ristiriidat koetaan olennaisena osana demokratiaa (ks. Mouffe 2000a & 2000b, 2013; Ruitenberg 2008). Jakson loppurefleksioissa omien mielipiteiden ilmaisun tärkeys keskustelun sujuvuudelle oli havaittu useissa oppilaiden vastauksissa: vastauksissa mainittiin usein mielipiteiden ääneen sanominen, eri näkökulmien esiin tuominen ja aktiivisuus, jotka nähtiin edellytyksenä sujuvalle keskustelulle. Tämä tuotiin vastauksissa esille myös toteamalla, että keskustelu olisi voinut onnistua paremmin, mikäli erilaisia mielipiteitä olisi ollut enemmän ja niitä olisi uskallettu tuoda esille. Osa mainitsi myös, että mielipiteiden ilmaisussa ja kaikkien kanssa puhumisessa olisi harjoittelemisen varaa, mutta tästä oli maininta vain muutaman oppilaan vastauksessa.

Luokassani oli paljon erilaisia mielipiteitä ja tapoja ajatella. Siksi keskustelu sujui.

Keskustelu koko luokan kanssa oli ihan mukavaa, mutta pienryhmissä keskustelu oli helpompaa ja kaikkien mielipiteet tulivat paremmin esille.

Luokkamme onnistui semi hyvin, mutta olisi voinut onnistua paremminkin oli yleensä vaan samat jotka viittasi, mutta kyllä muutkin sillain satunnaisesti.

Luokassamme pitäisi keskustelun kannalta harjoitella vielä sitä, että jos joku sanoo mielipiteensä johonkin asiaan pitäisi osata keskustella siitä.

Luokkamme pitäisi harjoitella kertomaan oma mielipide.

Opin, että kaikilla on mielipiteensä.

Tuntui, että kaikki uskalsivat sanoa mielipiteensä.

Vaikka mielipiteen ilmaisun tärkeys keskustelun sujumiselle tuli oppilaiden vastauksissa ilmi, painottui niissä samalla vahvasti ajatus siitä, että keskustelu on onnistunut, jos se tapahtuu konsensuksen ilmapiirissä. Tyypillisesti deliberatiivisissa demokratiamalleissa deliberaation tavoitteena nähdään olevan yhteisymmärryksen ja yksimielisen päätöksen synty.

Deliberatiivisetkin näkemykset toteavat eri näkökulmien huomioimisen olevan tärkeää, mutta toisin kuin agonistisessa demokratiakäsityksessä, nähdään konfliktien häivyttäminen ja yhteisen päätöksen hyväksyminen lopuksi välttämättömänä demokratian säilymiselle. (Habermas 1994, Young 2000.) Tämä näkyi oppilaiden vastauksissa sekä kohteliaan kuuntelun ja hiljaa olemisen painottamisessa että joissain yksittäisissä vastauksissa suoraan esimerkiksi sopuisuuteen tai kinaamisen puuttumiseen viitaten. Myös mielipiteissä joustaminen nähtiin keskustelun onnistumiseen johtavana asiana, mikä myös kertoo näkemyksestä, jossa konflikteja ei nähdä keskustelua edistävänä tekijänä, vaan enemmänkin esteenä keskustelun sujuvuudelle (ks. Todd & Säfström 2008). Yksi vastaus esitti suoraan, että keskustelussa tulisi päästä yhteiseen päätökseen ja että sitä tulisi vielä harjoitella. Tässä vastauksessa konsensus määrittyi paitsi tavoitteeksi, myös asiaksi, jota on mahdollista ja toivottavaa harjoitella koulun keskusteluissa. Myös toisten mielipiteisiin samaistuminen oli mainittu onnistumiseksi keskustelussa. Samaistuminen voi viitata toisaalta empaattiseen asettumiseen toisen keskustelijan asemaan mutta toisaalta myös toisen keskustelijan näkemyksiin yhtymiseen.

Konsensushakuisuuden voidaan tulkita näkyvän vastauksissa myös siinä, kuinka runsaasti kohtelias ja vaitonainen kuuntelu painottui hyvän keskustelun piirteenä ja tavoiteltavana asiana. Keskustelun nähtiin olevan onnistunutta, jos kaikki olivat kohteliaan keskittyneitä ja hiljaa silloin, kun joku toinen puhuu ja kun keskustelussa päästään kinaamatta yhteiseen päätökseen. Itsenäinen ajattelu ja haastaminen sekä puolueettomuus, jotka Lipman (2003, 96–97) määrittää tutkivan yhteisön tavoitteiksi, merkitsevät uskallusta irrottautua yleisestä näkemyksestä ja muodostaa oma mielipiteensä sekä esittää rakentavasti kysymyksiä ja haastaa muiden näkemyksiä avoimesti ja hyväksyvässä ilmapiirissä. Opetusjaksollamme huomasimme näiden tavoitteiden saavuttamisen olevan hyvin vaikeaa, kun eriävien mielipiteiden oletettiin herkästi olevan ikävän konfliktin uhka, ei keskustelun mahdollisuus. Yhdessä kommentissa tiivistyi hyvin myös yhteisen mielipiteen ja toisaalta eri mielipiteiden ääneen sanomisen välinen ristiriita: eri mieltä oleminen oli vaikeaa, mutta toisaalta myös puhumattomuus.

Vaikeaksi osoittautui välillä keskustelujen tai näytelmien luominen, kun moni oli eri mieltä tai ei puhunut ollenkaan.

Harjoittelua luokkamme kanssa vielä keskusteluissa olisi, että päästäisiin kaikki samaan päätökseen.

Siinä, että kaikki kuunteli toisiaan ja jousti mielipiteissä.

En oikein tiedä. Kaikki jakoi mielipiteensä ja otti muitten mielipiteet huomioon. Eikä kinaa syntynyt. Ja aiheista uskallettiin jutella. Ja kuunneltiin ohjeet hyvin.

Luokkamme onnistui tuoda esiin mielipiteitä johon oli helppo samaistua.

Oman kokemuksemme mukaan projektin aikana ristiriitoja pyrittiin enimmäkseen välttämään keskusteluissa. Tähän vaikuttaa mahdollisesti osaltaan koulussa tyypillinen konsensushakuinen yhden oikean vastauksen etsimisen kulttuuri ja opettajan näkeminen oikean tiedon haltijana (ks. Hakala 2007, 59–63). Suomalaisissa kouluissa myös yhteiskunnallisista aiheista keskustelu on perinteisesti ollut erittäin vähäistä (Suutarinen 2006, 63–67). Ilmapiiiri oli melko varovainen, erimielisyys ei ollut helppo ja luonnollinen asia ja omaa mielipidettä arasteltiin. Luokan oman opettaja totesi haastattelussa, että mielipiteiden ja ajatusten esittämistä on harjoiteltava, jotta se voi onnistua. Vaikka kyseinen luokka oli kolmannelta luokalta asti ollut yhdessä ja tehnyt keskusteluharjoituksia, oli oman mielipiteen sanominen selkeästi jännittävää tai hankalaa. Toisaalta joissakin keskusteluissa myös erimielisyyttä tuotiin rohkeammin esille. Esimerkiksi mielipideajanalla, kun oppilaat ilmaisivat mielipiteitään liikkumalla tilassa, olivat ristiriidat ja näkemysten hajonta nähtävissä ilman, että niitä tarvitsi sanoa ääneen. Mielipideajanaharjoituksessa oppilaat uskalsivat tuoda näkemyksiään esille myös suullisesti koko ryhmän kuullen ja ristiriidat sekä erimielisyydet hyväksyttiin osana harjoitusta ja keskustelua. Opettaja mainitsi haastattelussa myös, että joissain oppilaiden mielipiteissä kuului selvästi taustalla senhetkisiä vaivaaviksi koettuja asioita ja ilmaisu saattoi olla hetkittäin tunnepitoistakin, ja tällaiset hetket olisivatkin hänestä hyviä asioihin syventymisessä. Loppupiiirissä oppilaiden kertoessa kokemuksistaan ja oppimastaan kuvakorttien avulla tuli esille monia ajatuksia ristiriitojen ja monien mielipiteiden olemassaolon ymmärryksen kasvusta jakson ajalla.

Ollaan erilaisia mutta samanlaisia.

Kaikki saa sanoa omat mielipiteensä.

Tajusin että kaikilla on omat mielipiteet.

Opin että aina on ristiriitoja ja mutta on myös samanlaisia mielipiteitä.

Kaikki on samanarvoisia.

6.4 Opettajan roolin ja ajankäytön haasteet

Filosofoinnin käytänteiden toteuttaminen kouluympäristössä avaa monia mahdollisuuksia, mutta projektin aikana ja aineistoa analysoidessa kiinnitimme huomiomme myös kaikkiin niihin käytännön seikkoihin, vakiintuneisiin käsityksiin ja rakenteisiin, jotka pakottivat pohtimaan filosofoinnin toteuttamisen haasteita ja rajoituksia. Ajankäytön kannalta tärkeimpänä teemana

päiväkirjoissamme nousi esille rauha pohdiskella ja keskustella. Huomasimme filosofoinnin vaativan aikaa monella tavalla: toisaalta pitkäjänteistä panostusta turvallisen keskusteluilmapiirin syntymiseen ja toisaalta aikaa yhden oppitunnin sisällä itse keskustelulle: kiireisessä ilmapiirissä filosofointi tuntui mahdottomalta. Karsimmeikin alkuperäisiä suunnitelmia vielä projektin aikana, kun opimme hahmottamaan filosofointiin kuluvaan aikaan käytännössä ja halusimme antaa mahdollisimman paljon aikaa varsinaiselle keskustelulle. Toisaalta havaitsimme, että rauhallinen keskustelutahti ja pitkät keskustelut turhauttivat joitain nopeatempoisempia oppilaita, varsinkin, jos juuri käsiteltävä aihe ei ollut henkilökohtaisella tasolla tarpeeksi kiinnostava.

Keskustelu koko luokan kanssa ja pienissä ryhmissä tuntui ihan tavalliselta, mutta myös hieman sekavalta.

Keskustelu tuntui en tiedä hauskalta paitsi joskus se oli tylsää.

Turhautuminen näkyi oppilaiden käytöksessä lisääntyneenä levottomana liikehdintänä, apaattisuutena ja vaikeutena keskittyä keskustelutilanteeseen. Opettajakin kertoi haastattelussa huomanneensa, että pidempien keskusteluharjoitusten aikana osan jaksaminen saattoi loppua kesken. Hän toi esiin myös luokkakoon haasteet: 27 oppilaan ryhmässä ajankäyttö on haastavaa ja motivointi saattaa ajoittain olla hankalaa. Omissa päiväkirjoissamme pohdimme ajankäyttöä ja sen haasteita läpi projektin. Pedagogista filosofointia harjoittaessa tulisi havaita keskustelun rytmi, olla valmis muuttamaan sitä ja pysäyttää se niihin kohtiin, joista nousee keskustelua ja kiinnostusta (Kennedy 2004, 757). Rytmii ei siis voi olla liian hidas, jolloin oppilaat turhautuvat, mutta liian nopeana jättää keskustelusta oppimisen tilan liian pieneksi. Oppiessaan tuntemaan oman ryhmänsä on rytmiä varmasti helpompi säädellä, mutta ajankäytön haasteet ovat koulun kiireisessä ympäristössä ilmeisiä.

6.3. Aikataulu piti näillä tunneilla hyvin, mutta sen kyllä huomasi, että keskustelulle haluaisi aina antaa niin paljon aikaa, kuin sitä vain tarvitaan. -- Rauha pohdiskella ja kommentoida tuntuu äärimmäisen tärkeältä, eikä siitä haluaisi tinkiä.

20.3. Tämän päivän perusteella itselleni jäi sellainen olo, että yhdessä filosofointi ja ylipäättään avoin keskustelu vaativat paljon aikaa monella tavalla. Ne vaativat pitkäjänteistä panostusta, jotta turvallinen keskusteluilmapiiri syntyy, ja ne vaativat aikaa myös yhden tunnin sisällä, niitä ei voida toteuttaa kiireisessä ilmapiirissä.

Ajankäytön lisäksi pohdimme jakson aikana ja sen jälkeen päiväkirjoissamme opettajan roolia keskustelun ohjailun ja oppilaiden johdattelun kannalta. Opettaja joutuu filosofoinnin yhteydessä arvioimaan, kuinka paljon oppilaita johdattelee ja ohjailee keskusteluissa. Toisaalta

filosofointiin kuuluu opettajan rooli kysymysten ja pohdiskelun syventäjänä (Kennedy 2004, Juuso 2008) ja tehtävä keskustelun ohjaajana, mutta samalla halusimme antaa oppilaille mahdollisimman paljon vapautta ja valtaa keskustelujen aiheiden, kysymysten ja suunnan asettajina. Lipman (2003, 12–19) näkee pedagogisen filosofoinnin perustuvan reflektiiviselle paradigmatte, jolloin opetus nähdään yhdessä tutkimisena ja opettaja erehtyvällään, vastakohtana standardiparadigmatte, jossa tieto koetaan yksiselitteisenä ja opettajalta oppilaille suoraan siirrettävänä. Tämä ristiriita näkyi siinä, että oppilaat odottivat opettajalta lopullisen oikean vastauksen hallintaa ja kertomista, vaikka painotimme, että ainoat oikeat vastaukset puuttuvat näistä keskusteluharjoituksista yleensä kokonaan. Kuitenkin jouduimme rajaamaan aiheita sekä ehdottamaan ja ohjaamaan keskustelun kulkua, jotta se jatkuisi ja auttaisi mahdollisimman monen mielipiteen tulemistä kuuluviin. Luokan oman opettajan mielestä me onnistuimme jakson aikana antamaan selkeät ohjeet ja antamaan oppilaille omaa tilaa keskustella, ja hän näki johdattelumme keskustelun eteenpäin viemiseksi joustavana ja tilanteeseen sovitettuna. Opettaja käyttää kuitenkin aina valtaa puheenvuoroja jakaessaan, samalla tavalla kuin oppilaita hiljentäessään, vaikka pyrkisikin sillä mahdollisimman tasapuolisen keskustelun syntymiseen (Glass 2010, 18–19). Näiden kahden ulottuvuuden välillä tasapainottelun koimme ajoittain vaikeaksi.

7.3. Tämän tunnin jälkeen pohdiskelin myös omaa toimintaa ja roolia opettajana filosofoinnin yhteydessä. Koko ajan opettaja joutuu tällaisia menetelmiä käyttäessään arvioimaan, kuinka paljon oppilaita johdattelee ja ohjailee. Toisaalta ajattelun syventäminen on yksi päämäärä, johon opettajan lisäkysymykset auttavat mahdollisesti pääsemään, mutta toisaalta opettajana haluaa antaa oppilaille vapautta ja valtaa esimerkiksi keskustelujen aihevalinnan yhteydessä.

Päiväkirjassamme arvioimme luokassa käytyä keskustelua rajoittaneen jonkin verran perinteinen asemointi, jossa opettaja kyselee kysymyksiä ja oppilaat pyrkivät vastaamaan kysyttyyn kysymykseen ”oikein”. Opettajina emme uskoneet itsekään olleemme vapaita tästä asetelmasta. Filosofoinnissa yhtä oikeaa vastausta ei useimmiten kuitenkaan ole, joten opettaja ei voi esiintyä vastausten ”hyväksyjänä tai hylkääjänä”, niin sanottuna oikean tiedon haltijana (ks. Hakala 2008, 59–63; Kennedy 752–753). Oppilaat tuntuivat kuitenkin odottavan opettajalta jonkinlaista kommenttinsa hyväksyvää elettä, kun keskustelua käytiin koko ryhmän kanssa. Keskustelu tuntui usein seuraavan kaavaa, jossa opettajina jaoimme puheenvuoroja, ja puheenvuorojen jälkeen oppilaiden katseet kääntyivät opettajaan kuullun vastauksen kommentointia ja hyväksyntää (”hyvä”, ”juuri näin”) odottaen. Luokan oman opettajan haastattelussa nousi esiin myös ajatus opettajajohtoisen opetuksen hylkäämisen vaikeudesta: muutos opettajan johdolla tapahtuvasta opetuksesta oppilaiden omaan tiedonhakuun, keskusteluun

ja ryhmätyöhön saattaa herättää epävarmuutta, mutta toisaalta opettaja koki uuden opetussuunnitelman antavan paremmin tilaa opetukselle, joka ei enää painotu pelkkiin sisältöihin. Opettaja totesi, että opettajaa tarvitaan ("opettajan täytyy välillä jotain opettaakin"), mutta lapset tuntuvat oppivan paremmin, kun he saavat itse tutkia ja etsiä, minkä jälkeen heränneet ajatukset kootaan yhteen ja niistä keskustellaan.

Pyrimme purkamaan opettajalta oikean vastauksen odottamisen kaavaa erilaisten harjoitteiden ja oman toimintamme tarkkailun kautta, mutta se oli yllättävän vaikeaa, ja tämä koulukulttuuriin kuuluva sosiaalinen järjestys opettajasta oikean vastauksen haltijana tuntui kovin voimakkaalta. Pedagogisen filosofoinnin arvomaailmassa opettajan tulisi olla kuitenkin keskustelun johtajan ja tiedon hallitsijan sijaan enemmän johdatteleva hahmo, fasilitaattori, ja kanssakeskustelija, joka voi olla myös väärässä. Opettaja ei voi nähdä itseään keskustelutilanteen ulkopuolisena ohjaajana, vaan oppilaiden tavoin yhtenä keskustelutilanteen jäsenenä, vaikka hänen roolinsa fasilitaattorina olisi muista osallistujista myös hieman poikkeava. (Kennedy 2004, 757.)

20.3. Uskon, että keskustelussa oppilaita ja opettajia jonkin verran rajoittaa myös perinteinen asetelma, jossa opettaja kyselee kysymyksiä jokin tietty, yksi, oikea vastaus mielessään, ja oppilaat pyrkivät vastaamaan kysytyyn kysymykseen "oikein". En usko, että olimme itsekään mitenkään täysin vapautuneita tästä tutusta asetelmasta. Filosofoinnissa oikeita ja yksiselitteisiä vastauksia ei ole, ja tähän ohjaaminen totutusta yhden oikean vastauksen kulttuurista voi ollakin melko vaikeaa. Tämä on saattanut myös meidän jaksollamme olla rajoittamassa oppilaiden osallistumista koko ryhmän keskusteluihin, sillä koko ryhmän keskusteluissa opettaja on ollut tietynlaisessa keskustelun vetäjän roolissa. Koko ryhmän keskusteluissa opettajalle jäi meidän jaksollamme tosiaankin usein jonkinlainen puheenjohtajan rooli, vaikka ehkä ajattelen, että ideaalitalanteessa opettajan rooli olisi hienovaraisempi johdattelijan rooli.

Oppilaat tunsivat jakson aikana epävarmuutta esimerkiksi siitä, mikä on oikea vastaus käsiteltävään kysymykseen. Opettajan näkökulmasta filosofointiin toi epävarmuutta erityisesti keskustelun ennakoimattomuus: tyypillisessä opettajajohtoisessa opetustilanteessa opettajalla valta ohjata opetustilannetta ja mahdollista keskustelun kulkua, mutta filosofointiin liittyvässä dialogitalanteessa opettajina emme voineet ennalta määritellä ja tietää keskustelun suuntaa. Luokan oma opettaja totesi, että pienet ryhmät auttavat madaltamaan kynnystä oppilaiden mielipiteen ilmaisulle, mutta toisaalta silloin opettaja ei pääse "näkemään tai kontrolloimaan keskustelun kulkua", jolloin keinoksi jää joko luottaa keskustelun sujumiseen tai keksiä jokin harjoitus, jolla varmistetaan ryhmän käsitelleen aihetta rakentavasti. Silti opettajan rooli keskustelun fasilitaattorina ei tällöin toteudu. Vaikka tarkoituksena ei olisi kontrolloida keskustelun suuntaa, on opettajalla kuitenkin pedagogisesti ohjaava rooli myös filosofointitalanteessa. (Ks. Kennedy 2004.)

Koimme epävarmuuden ja toisaalta sen sietämisen opetteluksi olevan keskeinen osa filosofointijaksoamme, sekä oppilaiden että oman opettajuutemme kannalta. Filosofoinnin avulla toteutettu agonistinen, konflikteille ja eri mielipiteille sijaa antava kasvatus vaatiikin opettajalta paljon uskallusta, itsensä haastamista ja pitkäjänteistä työtä, jotta luokkahuoneesta on mahdollista luoda tila, jossa oppilaat voivat tunteikkaastikin ilmaista mielipiteitään ja samalla oppia keskustelemaan toisten kanssa avoimena myös muille mielipiteille.

7 POHDINTA, ARVIOINTI JA TULEVAISUUSNÄKYMÄT

7.1 Kenen ääni keskustelussa kuuluu?

Halusimme tutkimuksessamme etsiä tapoja harjoitella rakentavaa eri mieltä olemista, mielipiteiden vaihtoa ja kuuntelua, epävarmuuden sietoa ja yhteistä keskustelua eri vaihtoehtoista. Toteutimme alakoulun kuudennella luokalla projektin, jonka suunnittelimme pedagogisen filosofian lähtökohdista ja jonka tavoitteena oli yhdistää filosofointi alakoulussa uuteen yhteiskuntaopin oppiaineeseen. Kysyimme tutkimuksessamme, *miten pedagoginen filosofointi soveltuu pluralistiseen demokratiakasvatukseen alakoulussa*. Halusimme selvittää, *miten pedagogisen filosofoinnin avulla voidaan käsitellä ja harjoitella eri mieltä olemista ja eri näkökulmien pohdintaa*. Pohdimme ennen opetuskokeilua, sen aikana ja sen jälkeen, *mitkä tekijät vaikeuttivat dialogin syntymistä ja onnistumista luokassa*. Toisaalta halusimme myös etsiä perusteluja sille, *miksi pedagoginen filosofointi koulussa voi toimia ja mitä hyvää se voi tuoda*.

Suurimmaksi haasteeksi keskusteleavan opetusmenetelmän, pedagogisen filosofoinnin, käytössä nousi jakson aikana kaikkien mukaan saaminen keskusteluun. Tämä vaikeus tuli ilmi sekä omissa päiväkirjapohdinnoissamme, opettajan haastattelussa että oppilaiden loppurefleksion vastauksissa. Koimme isossa, melko hiljaisessa ryhmässä haastavaksi saada kuuluviin kaikkien oppilaiden näkemykset – niidenkin, jotka eivät luokassa tuo itseään esille tai joilla "ei ole mielipidettä" käsiteltävään asiaan. Toisaalta pohdimme myös, tarvitseeko kaikkia saadakaan ääneen, vai riittääkö kuuntelemalla oppiminen ja hiljainen oma pohdiskelu niiden osalta, joille ääneen puhuminen voi olla ahdistavaa tai pelottavaa. Kirjalliset ja kuvalliset esitysmuodot ovat välttämättömän tärkeitä vaihtoehtoja ajatusten ilmaisuun, ja myös draama voi vapauttaa oppilaita ilmaisemaan itseään. Draaman avulla voi käsitellä vaikeitakin ristiriitoja ja arkoja tilanteita roolin takaa ilman, että niistä tarvitsee puhua henkilökohtaisella tasolla koko luokalle. Toisaalta myös draamaharjoitukset jotkut oppilaat kokivat ahdistavaksi.

Olimme luokassa myös hyvin eri asemassa kuin opettaja oman luokkansa kanssa ollessaan, ja jo meidän läsnäolomme vieraina opettajina saattoi vaikuttaa paljonkin siihen, kuinka rohkeasti ja

luottavaisesti oppilaat lähtivät puhumaan ja tuomaan esiin erilaisia näkökantoja asioihin. Toisaalta tämä saattoi olla myös vapauttava tekijä, kun mukana ei ollut arvioinnin painetta ja painotimme alusta asti yhden oikean vastauksen puuttumista tämän jakson asioita käsitellessä.

Keskustelut olivat oppilaille selvästi helpompia pareittain tai pienissä ryhmissä. Pienryhmäkeskusteluiden hankaluus on kuitenkin se, että opettaja ei pysty kuulemaan keskustelua eikä näin voi esittää jatkokysymyksiä, pyytää perusteluja tai täsmennyksiä oppilaiden esittämiin argumentteihin. Tällöin opettajan rooli filosofisen keskustelun fasilitaattorina (ks. Lone & Burroughs 2016, 57–58; Kennedy 2004) ei pääse toteutumaan. Luokan oma opettaja totesi ryhmäkeskusteluissa haasteelliseksi juuri sen, että opettaja ei näe tai "voi kontrolloida" sitä, mitä keskustelussa tapahtuu. Hän ehdotti ratkaisuksi joko vain luottaa siihen, että ryhmät osaavat itseohjautuvasti pysyä keskustelussa, jakaa vuoroja ja esittää asiallisia perusteluja, tai vaihtoehtoisesti kontrolloida ryhmien toimintaa joillain pienillä tehtävillä. Pienryhmäkeskustelujen toteuttamisessa omalla opetusjaksollamme auttoi kahden opettajan läsnäolo, jolloin aikaa ryhmien seuraamiselle oli enemmän. Toimivaksi koimme myös pienryhmä- tai parikeskustelun käytön koko luokan keskustelua pohjustavana harjoituksena, jolloin oppilaat pystyivät ensin rauhassa ja vähemmin painein pohtimaan asiaa ja sitten ryhmä tai pari tukenaan esittämään ajatuksiaan koko luokalle. Tällöin oppilaan ei tarvinnut olla yksin "vastuussa" mielipiteestään, eikä eri mieltä oleminen muiden ryhmien kanssa tuntunut kenties yhtä jännittävältä.

Luokka oli ollut yhdessä pitkään ja sen ilmapiiri vaikutti kohteliaalta. Samalla ilmapiiri tuntui melko varovaiselta, eikä kaikkien selkeästi ollut helppoa osallistua yhteiseen keskusteluun ja tukea mielipiteille haettiin paljon sekä kavereilta että opettajalta. Harvoin luokassa päästäänkään tilanteeseen, jossa kaikki uskaltaisivat sanoa ääneen juuri sen, mitä ajattelevat, koska valtasuhteet ja ryhmädynamiikka ja niiden aiheuttamat tunteet, kuten epävarmuus tai pelko, vaikuttavat aina oppilaiden puheen jakautumiseen. Varsinkin eriäviä mielipiteitä on joskus lähes mahdoton sanoa, jos taustalla on pelko siitä, mitä vertaisryhmässä vahvemmassa valta-asemassa olevat oppilaat ja opettaja ajattelevat. Oppilaiden vastaukset jakson aikana hankalia asioita kysyttäessä ja keskustelun herättämiä tuntemuksia kysyttäessä kielivät ajatuksesta opettajan auktoriteetin ja yhden vastauksen kulttuurista. Eli vaikka voidaan ajatella, että ideaalitalanteessa luokkakeskusteluissa kaikki oppilaat uskaltaisivat osallistua tasaveroisesti keskusteluun, tämä ei ole kokemamme mukaan realistista. Demokratiakasvatuksen (ja filosofoinnin) kannalta on tärkeää pohtia sitä, millainen ristiriita keskusteluideaalin ja todellisuuden välillä vallitsee ja onko tämän "raon" kuominen kokonaan umpeen ylipäättään mahdollista. Voidaan siis kysyä, voiko deliberatiivinen demokraattinen kuvitelma (koulussa dialogin käsitteen korostaminen itsessään ongelmattomana ja tasa-arvoa edistävänä) peittää alleen sen tosiasian, että kaikilla ei tosiasiassa

ole yhtäläistä mahdollisuutta osallistua keskusteluun. Ellsworth (1989, 298–299) kyseenalaistaa dialogin ideaalin sekä oppilaiden äänen kuulumiseen ja kriittisyyteen perustuvan pedagogiikan mahdollisuuksia tuottaa tasa-arvoista keskustelua luokahuoneessa nähdessä näiden "myyttien" vain vahvistavan jo ennestään vahvoja ääniä jättäen hiljaisemmat syrjään. Koulukontekstissa tulisi kuitenkin pyrkiä luomaan sellaista koulukulttuuria, jossa esimerkiksi filosofointi ja oman mielipiteen ilmaisu ei ole vain äänekkäiden ja rohkeiden etuoikeus vaan jossa jokaisen äänelle pyritään luomaan väylä ja mahdollisuus kuulua.

Opettajan rooli keskustelussa, puheenvuorojen jakamisessa ja ilmapiiriin luomisessa on monimutkainen ja monitasoinen kokonaisuus. Toisaalta dialogisen opetusnäkömyksen, kuten pedagogisen filosofoinnin, mukaan opettajan rooli ja tehtävä on olla kanssaoppija, kyselijä ja oppilaiden kanssa yhdessä pohtija (ks. Kennedy 2004, Lipman 2003, Burbules 1993). Toisaalta luokassa, jossa keskustelun käytännöt ovat vielä vieraita ja kulttuuri on hyvin sisältökeskeinen tai ilmapiiri kilpailullinen tai muuten keskustelun kannalta kehno, on opettajalla vastuullinen tehtävä pitää huolta siitä, että jokainen voi ilmaista itseään turvallisessa ilmapiirissä. Tämä taas vaatii aina jonkinlaisten sääntöjen tai ohjeiden noudattamista keskustelussa: ketään ei saa loukata, mielipiteet pitää perustella ja keskusteluvuoroja pitää pyrkiä antamaan tasaisesti. Tässä kaikessa vaaditaan myös opettajan ohjausta ja auktoriteettia. Syrjivien mielipiteiden esittäminen esitetään sananvapauden ihmisoikeuttakin rajoittavana tekijänä (Ihmisoikeusoliitto 2018), ja sama pätee myös luokakeskusteluissa. Periaatteessa siis jokaista eriävääkin mielipidettä voidaan pitää toivottuna ja sallittuna aina siihen asti, kunnes se puolustaa syrjimistä millään tasolla. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä ja eettistä pohdintaa sekä omien moraalikäsitteiden selvää tiedostamista, jotta hän voi toimia moninaisuutta puolustavan mutta loukkaavaa kielenkäyttöä sallimattoman keskustelun opastajana.

Tässä mielessä deliberatiivisen demokratiakäsityksen ajatus yhteisestä tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteesta on helppo allekirjoittaa, kunhan se sallii samalla myös tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteiden itsensä kriittisen pohdinnan ja vapaan ja moninaisen keskustelun niiden sisällöistä. Toisaalta agonistisen demokratiakäsityksen näkemys konsensuksen tavoittelun mahdottomuudesta ja riskeistä on tärkeä tunnistaa koululuokankin näkökulmasta: jos tavoitteena on aina löytää yksi näkökanta, jonka opettaja ja kaikki luokalta voivat hyväksyä, sellainen, joka on "eniten oikein" tai "hyvä", jäävät monet äänet kuulematta ja vastakkaiset näkemykset piiloon tullakseen ilmi kenties jossain muussa kontekstissa. (Ks. Mouffe 2000, 2013; Ruitenberg 2010; Gutmann & Thompson 2004.) Ihmisoikeudet olivat projektissamme oppisisältönä, mikä teki filosofoinnin ja opettamisen eettisistä pohdinnoista vielä monitasoisempia ja pakotti pohtimaan esimerkiksi sananvapautta sekä yleisesti ihmisoikeudellisella että vielä

käytännönläheisemmin luokkakeskustelun tasolla. Samalla myös oppilaat pääsivät itse pohtimaan vaikeita kysymyksiä itseilmaisun vastuista ja vapauksista. Joillekin opetusjakson aiheet olivatkin reflektion mukaan olleet vaikeita, minkä vuoksi myös keskusteluun osallistuminen saatettiin kokea hankalaksi.

Jos opettaja sitoutuu demokraattiseen dialogiin toimintamallina, on hänen siis päätettävä myös siitä, hyväksyykö hän tasapuolisesti kaikki puheenvuorot vai käyttääkö valtaansa joidenkin hiljentämiseen. Ronald D. Glass (2010, 18–20) toteaa, että joidenkin dominoivien puhujien tietoinen hiljentäminen on aktiivista ja näkyvää vallankäyttöä, jolloin se voidaan nähdä helposti poikkeavan tasa-arvoiselle, demokraattiselle dialogille määritetyistä piirteistä. Toisaalta taas kaikille näennäisesti samankaltainen mahdollisuus tulla kuulluksi voikin suosia eniten niitä dominoivimpia, joiden ääni joka tapauksessa tulisi esiin jättäen hiljaisempien äänen edelleen kuulumattomiin. Hiljentäminen voi siis joissakin tilanteissa toimia demokraattisen dialogin edistämisenä, mutta sitä voi käyttää myös monin tavoin väärin. Glass tarkentaakin, ettei dominoivienkaan ääntä saa koskaan pyrkiä hiljentämään kokonaan, ja ehdottaa ajattelemaan hiljentämistä ennemminkin tiettyjen hallitsevien ideologisten diskurssien hiljentämisenä, ei kenenkään yksilön äänen. Olennaista on opettajan tietoisuus siitä, että kaikilla hänen valinnoillaan ja puheenvuorojen jakamisella on myös seurauksia, ja näitä valintoja tulisi toteuttajan itsensä pystyä tarkastelemaan kriittisesti ja perustelemaan selkeästi. Opettajan tulisi siis kyetä hahmottamaan selkeästi demokraattiset päämääränsä ja moraalinen vastuunsa ja tiedostaa käyttävänsä aina valtaa määrittäessään, keiden ääniä luokassa pyrkii saamaan kuuluviin ja keitä kenties koettaa hiljentää.

Pohdimme myös, missä määrin oppilaita voi vaatia osallistumaan esimerkiksi isossa ryhmässä vedoten koulukulttuuriin vankasti liittyvään "pakkoon". Myös oikeus hiljaisuuteen on tärkeää, etenkin kun puhutaan vaikeista aiheista. Kun oppilaiden vastauksien perusteella vaikeaksi jakson teki selvästi useimmin epävarmuus, uskaltamisen puute ja esiintymisen ja mielipiteen sanomisen jännittäminen, ei "jokainen sanoo jotakin" -kierroksilla saada aikaan kuin kovempaa jännitystä ja kenties toisten mielipiteitä mukailevia puheenvuoroja. Tämä on yksi tärkeimmistä asioista, joka vastaavia projekteja suunnitellessa tulisi huomioida: miten onnistua keskusteluissa, kun osa ei oikeasti uskalla tai halua sanoa, mitä ajattelee? Haasteet tiedostaessaan opettaja voi kehittää erilaisia tapoja itseilmaisun kynnyksen madaltamiseen. Aiemmin mainittujen kirjallisten ja kuvallisten ilmaisukeinojen lisäksi esimerkiksi koko luokan kanssa tehtävä janaharjoitus on hyvä tapa saada kaikki "ääneen" ilman pakkoa puhua. Janaharjoitus mahdollistaa mielipiteen ilmaisun fyysisesti asettumalla tilassa haluamaansa kohtaan. Kaverin myötäileminen on tosin melko helppoa myös tällaisessa harjoituksessa, ja havaitsimme monien kulkevan ryhmänä tai

parina paikasta paikkaan uskaltamatta ehkä ajatella yksin omaa mielipidettään. Siitä huolimatta tällainen harjoitus ikään kuin "pakottaa esittämään mielipiteen" pakottamatta kuitenkaan sanomaan sitä ääneen.

7.2 Koulun arkitodellisuus dialogin tilan rajaajana

Keskeiseksi kysymykseksi pedagogisen filosofoinnin soveltamisessa kouluympäristöön näytti muodostuvan siis se, pääseekö demokratiakasvatuksen kannalta oleellista debattia ylipäättään syntymään, kun sitä hankaloittavat voimakas ääneen puhumiseen liittyvä pelko, vahva yhden oikean vastauksen tavoittelu, opettajan totuttu rooli oikean tiedon vartijana ja konsensushakuisuus. Pelko väärästä vastauksesta liittyy vahvasti yhden oikean vastauksen kulttuuriin ja tapaan, jolla vuorovaikutus on koululuokassa perinteisesti rakentunut: opettaja kysyy vastauksen, ja oikeasta vastauksesta palkitaan ja väärästä rangaistaan. Tässä tilanteessa opettaja esiintyy oikean tiedon haltijana ja vartijana, ja selvää on, että kysymykseen on olemassa yksi oikea vastaus. Tämä tilanne poikkeaa melkoisesti filosofointiin liittyvästä keskustelutilanteesta, mutta koululle tyypillistä vuorovaikutuksen kaavaa ei ole helppoa purkaa. Hiljaa paikallaan kuuntelu ja silmiin katsominen ovat asioita, jotka nousivat jatkuvasti esiin oppilaiden itsereflektioissa eri kysymysten kohdalla ja joita todennäköisesti koulussa heille on painotettu aiemmin (ja mahdollisesti juuri tiettyjen oppilaiden kohdalla erityisesti). Asioiden pohdiskelu eri näkökulmista tuntui olevan oppilaille heidän omien vastaustensakin mukaan melko uusi asia. Tämä kertoo kenties koulumaailmassa tavallisesta, yhteiseen konsensukseen pyrkivästä keskustelumallista sekä ylipäättään yhteiskunnallisen keskustelun vähäisyydestä suomalaisissa kouluissa (Suutarinen 2006, 63–67). Yhteiskunnallisen keskustelun synnyttäminen luokassa voi olla vaikeaa, kun perinnettä ja tottumusta siihen ei ole olemassa. Myös oppisisältöjä tarkastellaan kokemuksemme mukaan tavallisesti hyvin sisältökeskeisesti, vaikka toimintatavat ovatkin jo vuosikymmeniä muuttuneet paljon oppilaslähtöisempään ja toiminnallisempaan suuntaan.

Koulun todellisuudessa vaikuttaisi siis olevan paljon sellaisia tekijöitä, jotka vaikeuttavat filosofoivan lähestymistavan käyttöä. Joitain näistä tekijöistä on mahdollista muuttaa toimintatapojen kautta, mutta jotkut tekijät liittyvät tiukemmin koulun luonteeseen. Yksi tällainen tekijä on koulun joukkomuotoisuus ja oppilaiden runsas määrä luokassa. Opetuskokeilun aikana havaitsimme suuren oppilasmäärän vaikuttavan filosofoinnin käyttöön erityisesti kahdella tavalla: isossa joukossa keskusteleminen tuntui oppilaiden mielestä pelottavalta, ja jo lähtökohtaisesti aikaa vievä filosofointi vaatii isossa oppilasryhmässä sitä vielä enemmän. Keskusteluja ei voi toteuttaa viidessä minuutissa, mikäli tavoitteena on paneutua niihin moniin keskustelun ja ajattelun

ulottuvuuksiin, jotka lasten kanssa filosofoinnin perinteessä on määritelty tärkeiksi (ks. luku 3). Aikaa kuluu väistämättä, kun oppilaat kehittelevät mieltään askarruttavia kysymyksiä, ja niihin syvennyttään keskustelun kautta, ja lisäksi aikaa olisi varattava metakeskusteluunkin. Koulun hektisessä arjessa voi tuntua vaikealta varata runsaasti aikaa keskustelulle, etenkin, jos opettajasta tuntuu, että se on pois opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen opetukselta. Filosofoinnin harjoittaminen vaatii lisäksi aikaa paitsi yhden oppitunnin sisällä, myös pidemmällä aikajänteellä läpi kouluvuoden. Keskustelua ja ajattelua on harjoiteltava pitkäjänteisesti, jotta ryhmä pääsee harjaannuttamaan niihin liittyviä taitoja monipuolisesti ja syvällisesti. Nämä ajankäyttöön liittyvät kysymykset voivat ymmärrettävästi askarruttaa filosofoinnin käyttöä pohtivaa opettajaa.

Myös opetustilat ja niihin liittyvät järjestelyt voivat vaikeuttaa tai helpottaa keskustelun harjoittamista koulussa. Toteutimme opetuskokeilun luokassa, jossa istumajärjestys oli jo valmiiksi jaettu neljän hengen pöytäryhmiin, joissa pienryhmäkeskusteluja oli helppoa toteuttaa. Luokka oli myös tottunut ryhmien vaihtamiseen, ja yhteistyö sujui pääasiassa kaikkien kanssa. Luokassa oli myös tapana järjestäytyä tarvittaessa luokkapiiriin, joka vaati pöytien ja tuolien siirtelyä, mutta sujui ryhmältä nopeasti ja luontevasti. Piiri onkin filosofoivaan opetukseen hyvin soveltuva tapa järjestäytyä luokassa. Myös luokan ulkopuolella oli tilaa, jota pystyttiin hyödyntämään sellaisissa harjoituksissa, joissa luokan tarjoama tila tuntui liian rajoittavalta tai ahtaalta. Nämä järjestelyt helpottivat näkemyksemme mukaan keskustelutilanteiden luomista selvästi. Vaikeampaa keskustelujen toteuttaminen voikin olla esimerkiksi perinteisen mallin mukaisesti järjestetyssä luokkatilassa, jossa oppilaiden työskentelypisteet on järjestetty yksittäin osoittamaan taulua ja/tai opettajan pöytää kohti. Tällainen asetelma kannustaa opettajajohtoiseen opetukseen katseiden kohdistuessa yksinomaan opettajaan eikä avaa mahdollisuutta keskustelulle, jossa oppilaat kohtaisivat toisensa kasvotusten.

Myös epävarmuus ja sen sietämisen tarve ovat läsnä filosofoinnissa monella tasolla. Opettaja, joka on mahdollisesti tottunut pitämään luokahuoneen vuorovaikutuksen langat tiukasti käsissään, joutuu tilanteeseen, jossa hän ei voi ennakoida keskustelun kulkua. Kun keskustelutilanne ei perustu yhden oikean vastauksen etsimiselle, on olemassa rajaton määrä vaihtoehtoisia suuntia, jonne keskustelu voi edetä. Keskustelu voi ajoittain edetä kaoottisesti, ajautua sivuraiteille ja epäjärjestykseen. Toisaalta myös aluksi epäolennaiselta vaikuttavat tekijät voivat suunnata keskustelua hedelmälliseen suuntaan. Epävarmuus on kuitenkin positiivinen piirre, sillä se merkitsee muutoksen mahdollisuutta niin ryhmän kuin siihen osallistuvien yksilöidenkin tasolla. Tutkivassa yhteisössä toimitaankin koko ajan muutoksen, rekonstruktion ja dekonstruktion, tilassa. (Kennedy 2004, 749, 755.) Filosofoinnissa niin opettajalta kuin oppilailtakin vaaditaan kykyä kohdata ja sietää tätä epävarmuutta. Opettajan täytyy olla avoin ja herkkä keskusteluun

osallistuvien oppilaiden aloitteille, eikä hän voi fasilitaattorin roolistaan huolimatta pyrkiä hallitsemaan tilanteeseen liittyvää epävarmuutta suuntaamalla keskustelua itse ennakoimiinsa ja toivomiinsa suuntiin (ks. Kennedy 2004, 756–757). Tämän epävarmuuden sietäminen puhumattakaan sen arvostamisesta ja ymmärtämisestä välttämättömyytenä avoimelle keskustelulle ei kuitenkaan ole yksinkertainen tai helppo tehtävä koulumaailmassa. Mikäli demokratiakasvatuksen yhteydessä käydyt keskustelut perustuvat deliberatiivisen demokratian ihanteeseen, on vaarana, että kuvitellaan parhaan ja rationaalisimman vastauksen olevan aina löydettävissä. Näin ei kuitenkaan aina ole, minkä havaitsemiseen ja ymmärtämiseen koululuokassa agonistinen demokratiakäsitys ja filosofointi voivat näkemyksemme mukaan antaa mahdollisuuden.

7.3 Lasten kanssa filosofointi agonistisena demokratiakasvatuksena

Erilaiset demokratiakasvatuksen dialogiset lähestymistavat pohjautuvat usein juuri deliberatiivisen demokratian ihanteeseen, ja demokratiakasvatusta on teoretisoitu runsaasti deliberatiivisten demokratiateorioiden pohjalta (ks. esim. Callan 1997, Hess 2009, Tammi 2017, Noddings 2013). Deliberatiivisuudelle ja dialogisuudelle pohjautuvat demokratiakasvatuksen muodot eivät kuitenkaan ole kyenneet huomioimaan konfliktin merkitystä demokratiassa, ja näissä malleissa konflikti nähdään usein jopa merkkinä kommunikaation ongelmista, mistä havaitsimme viitteitä myös omassa tutkimusaineistossamme. Kuitenkin juuri kouluympäristö saattaa tuottaa konflikteja herkemmin kuin muut lasten ja nuorten kohtaamispaikat, sillä koulun tiloissa oppilaat ja ryhmät, jotka eivät vapaa-ajalla olisi toistensa kanssa tekemisissä, kohtaavat läheisesti. (Todd & Säfström 2008, 1; Gellin ym. 2012, 128; Ruitenberg 2008, 269.) Claudia Ruitenberg (2008) ehdottaakin poliittisen kasvatuksen tarkastelua Mouffen määrittelemän agonistisen demokratiakäsityksen ja deliberatiivisen demokratian kritiikin kautta poliittisten vastapuolten (*political adversary*) kasvatuksena, joka huomioi myös tunteet ja identiteetin yhteisöllisen rakentumisen.

Ruitenbergin (2008) mukaan Mouffen deliberatiivista demokratiakäsitystä kohtaan suuntaamassa kritiikissä keskeistä demokratiakasvatuksen kannalta ovat erityisesti deliberatiivisten demokratiakäsitysten yksilökeskeisyys ja tunteiden sivuuttaminen järkeä korostettaessa. Deliberatiivisessa demokratiassa keskitytään järkeen ja järkeilyyn, jolloin tunteiden merkitystä on aliarvioitu. Tunteiden ja intohimojen on ajateltu katoavan individualismin ja rationalismin lisääntymisen myötä, ja historiallisesti tunteet on nähty yksityisinä ja feminiinisinä ja näin myös koulutuksen pariin kuulumattomina. Vaikka useat filosofit ja kasvatuksen teoreetikot (mm. Nussbaum 2011, Boler 1999) ovat korostaneet tunteiden merkitystä myös julkisessa elämässä ja

koulussa, on erityisesti kansalaiskasvatuksessa säilynyt kiihkoton ja maltillinen rationaalisuuden ihanne. Tutkimuksessamme tämä ihanne näkyi oppilaiden vastauksissa kohteliaisuuden ja rauhallisen kuuntelun sekä yhteisymmärrykseen pääsemisen korostamisena. Ruitenbergin mukaan ensimmäinen askel agonistiseen demokratiakasvatukseen onkin antaa tunteille enemmän tilaa kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa. Erityisen tärkeää on kuitenkin se, kuinka tunteita kasvatuksen parissa käsitellään: ne eivät saa jäädä yksityiseksi hallinnan keinoksi tai välineeksi henkilökohtaiseen menestykseen, vaan erityisesti tulisi huomioida tunteiden kulttuurinen merkitys ja rakentuminen yhteisöllisesti. Koulun demokratiakasvatuksen kannalta keskeistä on, että intohimoisillekin tunteille ja ristiriidoille luodaan väkivallattomia purkautumisen ja käsittelyn väyliä. (Ruitenberg 2008; Todd & Säfström 2008, 8–9.)

Kasvatukselle haasteena on nimenomaan epämukavien tunteiden sietäminen. Jos esitetyt ajatukset ja annetut vaihtoehdot poikkeavat omista, oman perheen tai ystäväpiirin totutuista mielipiteistä, tai jos oppilaille herää keskustelun aikana voimakas tietoisuus asioiden nykytilan epäreiluista asetelmista, voivat voimakkaat tunteet, kuten pelko tai viha, olla haasteina keskustelun sujumiselle. Tutkimuksessamme havaitsimme oppilaiden pelon ja epävarmuuden voimakkaasti vaikeuttaneen keskusteluun osallistumista ja mielipiteiden ilmaisua. Näitä epämukavia tunteita ei kuitenkaan tulisi ajatella negatiivisina, sillä esimerkiksi vihassa on usein myös paljon positiivista muutosvoimaa sen kanavoituessa "oikein". Tunteiden säätely ja henkilökohtaisten tunteiden erottaminen laajemmista poliittisten yhteisöiden tunteista ovat tässä olennaisia opeteltavia taitoja. Solidaarisuuskaan ei synny vain järkeilemällä, siihenkin sisältyvät olennaisesti tunteet. Epämukaviakin tunteita tulee kuitenkin oppia sietämään, ja tärkeintä on saada oppilaille halu ja avoin asenne käsitellä vaikeita, epäoikeudenmukaiseltakin tuntuvia asioita niiden sivuuttamisen ja välttelyn sijaan. (Ruitenberg 2010, 49–52.) Koulussa onkin mahdollista tutustuttaa oppilaita moninaisiin poliittisiin näkökulmiin ja kohtaamaan erimielisyyden poliittisesta näkökulmasta. Koulun tehtävä ei siis ole vain valmistella oppilaita demokraattiseen kansalaisuuteen, vaan esittää, mitä se käytännössä on ja mitä siinä toimiminen yksilönä vaatii. Yhteiskunnallisen ilmapiirin pohtiminen, sosiaalisten pelkojen hahmottaminen ja erilaisten samaistuttavien näkökantojen esittely ja etsiminen tarjoavat vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia oppia ymmärtämään vieraita näkökulmia. (Todd & Säfström 2008, 8.) Yhdymme voimakkaasti Ruitenbergin näkemykseen, jonka mukaan eri mieltä oleminen rakentavalla tavalla on osa demokratiataitoja – demokratiakasvatus on epäonnistunut, jos sen tavoite on opettaa oppilaat välttelemään ristiriitoja (Ruitenberg 2010, 49).

Demokratian kehityksen kannalta on tärkeää, että kansalaiset kykenevät kuvittelemaan parempia asiantiloja – kuinka asiat voisivat olla paremmin? Yhtenä edellä kuvatun kaltaisen

agonistisen demokratiakasvatuksen keskeisenä ulottuvuutena voidaankin pitää sosiaalisen mielikuvituksen kehittämistä. Kuvittelukyky auttaa hahmottamaan sekä nykyistä tilaa että kuvittelemaan erilaisia vaihtoehtoisia tiloja ja eläytymään vastakkaisiinkin näkemyksiin. (Ks. esim. Alhanen 2016, Ruitenberg 2010, Greene 1995.) Yksi reitti mielikuvituksen ja tunteiden huomioimiseen demokratiakasvatuksessa voi olla juuri lasten kanssa filosofointi. Lipmanille ajattelun kehittämisen keskiössä ovat kriittisen ajattelun lisäksi luova ja välittävä ajattelu (Lipman 2003, 253–255). Filosofoidessaan yhteisö kurottaa konkreettisen ja materiaalisen tuolle puolen ja käsittelee merkityksiä ja totuuksia abstraktillakin tasolla, joten mielikuvituksella on filosofoinnissa tärkeä rooli. Ajattelun luovaan ja välittävään puoleen voidaan myös keskittyä yhdistämällä keskusteluharjoituksiin luovia virikkeitä ja tehtäviä, kuten tarinoita, draamaa ja kuvataidetta. Näin toimimme tutkimuksemme opetusjaksolla, ja luovien harjoitusten kautta pystyimme paneutumaan moniin demokratiakasvatuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin: Mihin haluaisin vaikuttaa? Miksi joku toinen ihminen ajattelee toisin? Miltä tuntuu, jos omia oikeuksia rajoitetaan? Kokemuksemme mukaan monipuoliset luovat harjoitukset auttoivat paitsi virittäytymään keskusteluun, myös tarjoamaan syvempää kosketusta käsiteltyihin aiheisiin ja tätä kautta mahdollisesti syventämään ajatusprosesseja.

Deliberatiivisen demokratian mallit ovat olleet liberaaleja, joten niiden keskiössä on ollut yksilö oikeuksien ja velvollisuuksien kantajana. Tämän yksilökeskeisyyden vuoksi deliberatiivisen demokratian perinteessä on myös voitu aliarvioida ihmisen tarvetta kuulua yhteisöihin ja kollektiiveihin. (Ruitenberg 2008, Mouffe 2013.) Näkemyksemme mukaan juuri filosofointi voi avata väylän myös demokratiakasvatuksen yksilökeskeisyyden ylittämiseen. Tutkiva yhteisö perustuu Deweyn näkemykselle, jossa yksilön täytyy itsenäisesti ajatellakseen olla myös yhteisön jäsen (Bleazby 2006, 30–31). Deweyn demokratia- ja kasvatusnäkemyksiin perustuva lipmanilainen P4C voikin olla mahdollisuus yhteisön ja yksilön dualismin ylittävään pedagogiikkaan, joka ottaa huomioon yksilölliset eroavaisuudet ja yksilön autonomian, vaikka perustuukin yksilöiden väliseen yhteyteen ja riippuvuuteen (Bleazby 2006, 38). Toisaalta yhdessä pohtimista ja konkreettista toimintaa sisältävä tutkivan yhteisön toiminta voidaan nähdä myös väylänä demokratiakasvatukseen, jossa kansalaisuus ymmärretään jatkuvana sosiaaliseen muutokseen tähtäävänä (oppimis-)prosessina pysyvän statuksen sijaan (Burgh 2014, 38).

Deliberatiivinen demokratiakäsitys tarjoaa hyviä tavoitteita niin kansalaisten osallistumisen kuin demokratiakasvatuksenkin näkökulmasta: on tärkeää, että poliittisia päätöksiä koetellaan julkisessa debatissa, johon pääsevät osallistumaan ne, joita päätökset koskevat - tavallisimmin kansalaiset. Demokratiakasvatuksen kannalta on keskeistä, että näkökulmia ja mielipiteitä pystytään punnitsemaan ja perustelemaan. Demokratiataitoja voidaan pyrkiä kehittämään

tarkastelemalla esimerkiksi sitä, miksi joku mielipide on perustellumpi kuin toinen, mistä voimme tietää jonkin asian olevan totta ja miksi joku toinen ajattelee tästä aiheesta toisin kuin minä itse. Demokraattisessa yhteiskunnassa ja pienemmässä mittakaavassa myös kouludemokratiassa on kyettävä tekemään valintoja, joten yhteisymmärryksen tavoittelulla on tärkeä rooli demokraattisessa päätöksenteossa. Näkemyksemme mukaan deliberatiivisen demokratiakäsityksen puolustaja kuitenkin erehtyy, mikäli olettaa, että lopullinen ja yhtenäinen yhteisymmärrys ja konsensus ovat saavutettavissa. Tähän tarvitaan ajatusta konfliktisesta konsensuksesta.

Pluralistinen demokratiakasvatus vaatii, että koulussa käydään keskusteluja myös sellaisista aiheista, joihin ei ole löydettävissä oikeaa, rationaalisinta ja parasta ratkaisua, vaikka erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä kuinka koeteltaisiin. Tähän filosofointi voi tarjota yhden mahdollisen väylän: se voi auttaa kehittämään ymmärrystä siitä, että asioihin on olemassa aina erilaisia näkökulmia, ja näkemään tämän demokratian edellytyksenä pikemminkin kuin ongelmana, sekä tarkastelemaan sitä, mistä erilaiset näkemykset (ja esimerkiksi niihin liittyvä tieto ja tunteet) ovat peräisin. Filosofointi voi näin avata ymmärryksen horisontteja, jotka ovat pluralistisessa demokratiassa hyvin tärkeitä, ja käytännön tasolla tarjota väylän erimielisyyksien käsittelyyn ja purkamiseen agonistisella tavalla. Näkemyksemme mukaan yksi merkittävin haaste demokratiakasvatuksen kannalta nyt ja tulevaisuudessa on eri mieltä olemisen harjoittelu, ja tämän tutkimuksen myötä näemme lasten kanssa filosofoinnin siihen yhtenä mahdollisuutena.

Tässä tutkielmassa filosofointia on käsitelty lähinnä välineellisenä arvona, demokratiakasvatuksen keinona, mutta uskomme filosofialla olevan koulussa myös itseisarvoa. Vaikka filosofiaa voidaan hyödyntää erilaisten kasvatuksellisten päämäärien, kuten demokratiataitojen, tavoittamiseen, näemme sen olevan myös näistä tavoitteista irrallaan merkityksellistä toimintaa itsessään. Toivomme tutkimuksemme myös rohkaisevan opettajia filosofoivien käytäntöjen omaksumiseen koulussa. Filosofoinnin ei tarvitse olla vaikeaa ja korkealentoista, vaikka myös tiettyjä haasteita filosofoinnin käyttöön sisältyy, kuten tässä tutkimuksessa on tullut todettua. Näkemyksemme mukaan oleellisinta on kuitenkin tarjota oppilaille kokemuksia ajattelevaan ja keskustelemaan yhteisöön osallistumisesta. Olemme tutkimuksessamme kokeilleet, kuinka demokratiataitoja voidaan harjoitella jo alakoulussa sitoen pedagogisen filosofoinnin keskustelevaa ja kyseenalaistavaa lähestymistapaa osaksi opetussuunnitelman sisältöjen mukaista opetusta, tässä kokeilussa yhteiskuntaoppia. Tavoitteenamme on ollut tuoda demokratiakasvatukseen filosofoinnin kautta pluralistisen agonismin näkökulmia ja osaltamme kehittää samalla yhteiskuntaopin opetusta, jossa demokratia ei näyttäydy vain instituutioina ja äänestämisenä, vaan jatkuvana prosessina ja elämäntapana.

Tutkimuksemme seurauksia ja tutkimusaiheen tulevaisuuden näkymiä pohdimme tarkemmin luvussa 7.3.

7.4 Tutkimuksen itsereflektio

Tutkimuksen luotettavuutta yleisesti mittaavat validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisinaan luonnontieteistä lainattuina tarjoa toimivaa lähestymistapaa toimintatutkimuksen luotettavuuden arviontiin, vaan niiden käyttö vaatii käsitteiden soveltamista, käsitteiden sisältöjen uudelleenmäärittelyä tai kokonaan uusien termien käyttöönottoa (Eskola & Suoranta 2001, 210–212). Validiteetin käsite perustuu totuuden korrespondenssiteoriaan, jonka mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa. Toimintatutkimuksessa ei kuitenkaan ole mahdollista tavoittaa todellisuutta, johon väitettä verrataan, sillä tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta. Validiteetin voidaan toisaalta nähdä tarkoittavan myös jokaisessa tutkimuksessa sen omien intressien rehellistä ja tarkkaa auki kuvaamista ja kriittistä suhtautumista omaan tutkimukseen, jolloin se voidaan ajatella enemmän yhteisenä, vastavuoroisena oman toiminnan tarkkailuna ja kyseenalaistamisena. Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, mutta toimintatutkimuksella pyritään muutokseen sen välttämisen sijaan, joten uusintamistutkimuksien kautta samojen tulosten saavuttaminen on toimintatutkimukselle vieras ajatus. Toimintatutkimuksessa ymmärretään koko todellisuus sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuvana monin tavoin tulkittavana prosessina, jota tieteellinen tieto ei koskaan pystykään objektiivisesti kuvaamaan. Heikkinen ja Syrjälä käyttävät edellä mainittujen käsitteiden sijaan validoinnin käsitettä ja ehdottavat toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointiin viittä periaatetta, jotka ovat historiallinen jatkuvuus, reflektiivisyys, dialektisuus, toimivuus ja havahduttavuus. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 147–149; Heikkinen ja Jyrämä 1999, 46–49; Pine 2009, 83–84.)

Historiallisella jatkuvuudella toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä viitataan tutkimusprosessin ja siihen liittyvän toiminnan sijoittumiseen tiettyyn historialliseen, poliittiseen ja ideologiseen kontekstiin. Keskittyminen toiminnan tarkasteluun yksilön tasolla ei siksi riitä, vaan toimintatutkimuksessa täytyy kiinnittää huomiota myös niihin sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksiin. (Carr & Kemmis 1986, 184; Heikkinen & Syrjälä 2010, 150.) Olemme tutkimukssamme tarkastelleet demokratiakasvatusta ja yhteiskuntaoppia historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissään sekä pyrkineet luomaan ymmärrystä siitä, kuinka taustalla vaikuttavat demokratiakäsitykset ja yhteiskuntaopin oppiaineen historiallinen muotoutuminen

näkyvät demokratiakasvatuksessa. Tämän lisäksi olemme tarkastelleet myös pedagogisen filosofoinnin sekä laajemminkin dialogisen opetuksen historiallista kontekstia sekä niihin liittyviä sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneita oletuksia. Tutkimuskohteen historiallisen kontekstin huomioiminen on ollut näkemyksemme mukaan tutkimuksessamme huomattavan tärkeää, sillä historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuneet tekijät ovat vaikuttaneet kaikkeen tutkimukseemme sisältyneeseen toimintaan, mukaan lukien oma toimintamme tutkijoina ja opettajina (ks. luvut 6.4 ja 7.2).

Reflektiivisyys pitää sisällään tutkijan omien olettamuksien, ajattelun kehittymisen sekä tutkijan roolin tarkastelua. Tutkijan tulee reflektoida omaa rooliaan tutkijana, sillä kyky ymmärtää tutkimuskohdetta rakentuu myös esimerkiksi aiemman elämäkokemuksen kautta. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 152–153.) Oma roolimme tutkimuksessamme oli moninainen niin tutkijoina, opettajina kuin luokanopettajaopiskelijoinakin sekä luokkaan täysin ulkopuolelta tulleana, lapsille vieraina henkilöinä. Pyrimme opetuskokeilun aikana luokassa toimiessamme häivyttämään tutkijan asiantuntijaroolia ja antamaan oppilaille mahdollisuuden keskustella omista lähtökohdistaan sekä kehittää ja ilmaista omia mielipiteitään ja näkemyksiään. Ajattelimme itsemme kentällä myös opettajina, mutta opettajan rooliimmekin vaikutti kolmoisroolimme myös tutkijoina ja opiskelijoina. Toimintatutkimuksessa korostuvat erityisellä tavalla tiedon tilanteisuus sekä tutkijan maailmankatsomus, arvomaailma, käytösmallit sekä oletukset. Ymmärrämme toimintatutkijan tarkastelevan yhteisön sosiaalista toimintaa aina subjektiivisesti. Tästä syystä omien valintojen tarkasteleminen itsereflektion kautta on tärkeää tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, ja tätä itsereflektiota harjoitimme tutkimusprosessin ajan dialogisessa päiväkirjassamme, johon kirjoitimme vuorotellen ajatuksiamme ja oivalluksiamme projektin suunnitteluvaiheessa, jokaisen pidetyn oppitunnin sekä koko intervention jälkeen ja näin refleктоimme omaa toimintaamme ja sen seurauksia. Tämä oman toiminnan reflektointi ja tietoinen tarkastelu auttoi meitä näkemään oman opetustoimintamme ja siihen vaikuttavat tekijät kriittisemmin ja analyyttisemmin kuin muutoin ehkä olisi ollut mahdollista. Myös tutkimuksen toteuttaminen kahden tutkijan voimin pakottaa koko ajan ääneen pohtimaan ja perustelemaan toimintaansa ja ajatuksiaan, jolloin omat oletukset tulevat helpommin itsellekin julki. Olemme pyrkineet tuomaan tämän reflektiivisyyden myös näkyville ja luonnolliseksi osaksi tutkimusraporttiamme ja avaamaan ajatteluumme perusteellisesti raportin jokaisessa osassa.

Reflektiivisyydellä on voimakas rooli myös toimintatutkimuksen syklisyydessä. Reflektion kautta pyritään kehittämään aiempaa toimintaa, ja reflektio käynnistää näin seuraavan tutkimussyklin. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154.) Vaikka suuria syklejä kuului omaan tutkimukseemme vain yksi, refleктоimme toimintaamme ja ajatuksiamme jokaisen oppitunnin

jälkeen, mikä vaikutti osaltaan toimintaamme seuraavalla oppitunnilla. Reflektio käynnisti näin jokaisen pienen syklin tutkimuksessamme. Tutkimusraportissa refleктоimme koko tutkimusprosessin kulkua, ja tutkimusraporttia voidaan tarkastella toisaalta yhden tutkimuksen päätepiirteenä, mutta myös avauksena toiminnan jatkamiselle ja mahdollisille seuraaville tutkimuksille.

Dialektisuudella tarkoitetaan toimintatutkimuksessa sosiaalisen todellisuuden ja toiminnan rakentumista erilaisten näkemysten ja äänten keskusteluna ja vuorovaikutuksena. Näin ollen tutkimusraporttiin tulisikin sisällyttää erilaisia näkökulmia ja tulkintoja, eikä tutkijan tulisi yrittää häivyttää niitä. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 154–155). Tämä dialektisuus näkyy omassa tutkimuksessamme aineiston valitsemisen ja analyysin sekä tutkimuksen raportoinnin kautta. Sisällyitimme aineistoomme oppilaiden moninaiset äänet, luokan oman opettajan näkemykset sekä omat ajatuksemme reflektiopäiväkirjan kautta. Samoista asioista saattoi esiintyä näissä aineiston osissa runsaasti erilaisia ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä. Aineiston analyysissä ja tulosten auki kirjoittamisessa pyrimme pitämään mukana aineistosta nousseet moninaiset ja keskenään ristiriitaiset näkemykset ja äänet, sen sijaan että olisimme etsineet eheää kokonaisuutta. Myös kahden tutkijan erilaiset näkemykset ovat olleet läsnä tutkimusprosessista alusta alkaen, mikä on osaltaan helpottanut erilaisten näkökulmien esiin nostamista, huomioimista ja näkyviin jättämistä. Tutkijoina keskinäinen vuoropuhelumme on auttanut meitä syventämään itsereflektiivisyyttä ja pysymään kriittisenä omalle työllemme. *Henkilöiden välisen validoinnin* vaatimus (Pine 2009, 87) on avoimuus ja luotto tutkimuksessa toimivien ihmisten välillä, toisten kuuntelu ja hiljaistenkin äänien esiin saaminen sekä mahdollisten yhteenottojen käsitteleminen rakentavasti. Koimme, että onnistuimme yhteistyössämme kuuntelemaan ja pohtimaan toistemme mielipiteitä kriittisesti mutta kannustavasti, ja vastakkaisista näkemyksistä syntyi hedelmällistä keskustelua. Tässä koimme onnistuneemme myös luokassa opetuskokeilun aikana, vaikkakin hiljaisten äänien esiin tuominen on monipolvinen ja haastava kysymys.

Tutkittavien osallistamista ja heidän ääntensä kuuluvuutta tutkimuksessa voi tarkastella myös *demokraattisen* ja *dialogisen validoinnin* käsitteiden avulla. Demokraattisen validoinnin peruskysymys on tutkittavien osallistaminen ja heidän yhteistyönsä tutkimuksen toteuttamisessa. Omassa tutkimuksessamme emme osallistaneet oppilaita projektin suunnitteluun, eikä muutostavoite noussut heiltä itseltään, vaan tulimme luokkaan melko lailla ulkopuolisina ja valmiiksi suunniteltujen oppituntien kanssa. Emme siis keskustelleet oppilaiden kanssa opetuskäytännöistä ja siitä, pitäisikö niitä heidän mielestään muuttaa ja miten. Toisaalta dialogisen validiteetin määritelmän eli sen, kuinka paljon tutkimus kannusti osallistujia keskinäiseen kriittiseen dialogiin, tutkimuksemme täyttää monella tasolla: oppilaiden omalla osallistumisella

keskusteluaiheiden valintaan, keskusteluharjoituksin ja itsereflektioin, joiden avulla oppilaat saivat pohtia asioita monista eri näkökulmista ja kehittää omien näkemystensä esiin tuomista. (Pine 2009, 85–86.)

Toimivuus puolestaan viittaa näkemykseen, jonka mukaan toimintatutkimusta arvioidaan sen käytännön vaikutusten, kuten hyödyn, kannalta. Tätä voidaan kutsua myös toimivuusperiaatteeksi. Tällöin toimintatutkimuksen toimivuutta tarkastellaan pragmatistisesti, eli tiedon nähdään rakentuvan toiminnassa ja totuuden nähdään olevan sidoksissa ideoiden toimivuuteen tai hyödyllisyyteen. Toisaalta toimintatutkimus voi myös osoittaa, ettei kokeiltu käytäntö toimi lainkaan. Mikäli toimintatutkimusta arvioidaan hyödyn näkökulmasta, voi se ajaa tutkijan jopa tulosten kaunisteluun. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 155–156.) Tätä olemme pyrkineet välttämään avaamalla tutkimusraportissamme rehellisesti myös niitä puolia opetuskokeilussamme, jotka eivät omien kokemustemme tai aineiston analyysin pohjalta vaikuttaneet toimivilta. Pohdimme avoimesti demokratiakasvatuksen ja pedagogisen filosofoinnin yhdistämisen problematiikkaa sekä sellaisia seikkoja, jotka osaltaan vaikeuttivat filosofoivan lähestymistavan käyttöä. Näkemysemme mukaan juuri opetuskokeilun aikana kokemamme vaikeudet, liittyvätpä ne sitten koulun historiallisesti muotoutuneisiin toimintatapoihin, opettajan rooliin tai omaan toimintaamme luokassa, synnyttivät hyödyllistä tietoa. Toisaalta olemme myös tarkastelleet sitä mikä opetuskokeilussa oli toimivaa, ja mitä tutkimuksemme voisi tarjota tulevaisuutta ajatellen.

Pine (2009, 85) puhuu *tulosten validoinnista* sekä *merkittävyyden validoinnista*, joiden pohtiminen pakottaa tutkijan kysymään itseltään, millainen merkitys tutkimuksen seuraamuksilla on, eli millaiseen oppimisen tai opettamisen kehitykseen tutkimuksella tähdätään. Pine (2009, 85) kuvaa toimintatutkimuksen muutospyrkimykseen liittyviä kysymyksiä myös *katalyyttisen validoinnin* käsitteellä, joka pakottaa tutkijan pohtimaan tutkimuksen paikkaa tutkittavien voimaantumisen lähteenä ja uudenlaisten toimintamallien todellista vaikutusta tutkittavien elämään. Muutoksen pohdintaan liittyy myös tutkijan oman kehittymisen pohdintaa: onko tutkimuksen toteuttaminen muuttanut tutkijan omia käsityksiä tai toimintaa? Arvopäämäärien pohdinta on sekin oleellista: kenelle tutkimuksen seuraukset ovat hyödyllisiä, ovatko ne reiluja, tasa-arvoisia tai merkityksellisiä? Tutkimustamme ohjaavaa arvomaailmaa avaamme laajan teoriaosuuden kautta demokratiakasvatuksen ja pedagogisen filosofoinnin tavoitteita, arvopohjia ja päämääriä kuvaten ja niihin samaistuen. Käytännön kannalta koemme tutkimuksemme tulosten tarjoavan ehdotuksia ja ideoita demokratiakasvatuksen ja filosofoivan otteen toteuttamiseen. Tulevaisuuden näkökulmiin ja tutkimuksemme seurauksiin paneudumme erityisesti seuraavassa luvussa. Toimivuuden arvioinnin kannalta oleellista on myös opetuskokeilussa oppilailta ja luokan omalta opettajalta keräämämme palaute. Omalle toiminnalleen sokeutuu herkästi, jos siitä ei saa

ulkopuolisten palautetta, ja ulkopuolinen palaute voi tarjota merkittävää apua oman toiminnan kriittiseen reflektioon (Elliot 1991, 49–56). Näin myös toimivuuden, dialektisuuden ja reflektiivisyyden periaatteet kietoutuvat toisiinsa.

Havahduttavuus merkitsee tutkimusraportin muotoilemista siten, että se vaikuttaa lukijaansa ja herättää tämän ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla. Tämä voi tapahtua raportissa esteettisin keinoin (kirjoitustapa, ulkoasu, muoto), joiden kautta tutkija pyrkii saamaan tutkimuksensa eläväksi ja todentuntuiseksi. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 159–160.) Tässä tutkimuksessa havahduttavuus näkyy erityisesti pyrkimyksessämme kuvata tutkimuskohdettamme sekä tutkimuksen kenttäjaksolla tapahtunutta toimintaa elävästi ja monipuolisesti. Pyrimme kirjoittaman tapahtumia ja toimintaa auki niin, että lukijalle syntyy mielikuvia tutkimukseen sisältyneestä toiminnasta. Toisaalta keskeinen pyrkimyksemme on myös herättää lukijassa uusia ajatuksia ja näkökulmia tutkimaamme ilmiöön, erityisesti demokratiakasvatukseen ja yhteiskuntaopin opetukseen liittyen. Olemme kirjoitustyyliässämme ja asioiden esittämisessä painottaneet pohdiskelevaa tyyliä, jonka toivomme synnyttävän myös lukijassa halun pohtia aihetta erilaisia näkökulmia tarkastellen. Tutkimuksen auki kirjoittamisessa on tärkeää huomioida myös *prosessin validointi*, joka sisältää pohdintoja käytetystä metodologiasta, mahdollisesta triangulaatiosta aineiston tai analyysin suhteen, tutkimuksen suunnittelusta sekä johtopäätösten ja tulosten yhdenmukaisuudesta aineiston kanssa (Pine 2009, 87–88). Metodologiaan ja omien metodologisten ratkaisujemme avaamiseen syvennyimme aiemmassa Tutkimuksen toteuttaminen – luvussa. Pyrimme jatkuvasti tutkimusta suunnitellessamme, toteuttaessamme ja kirjoittaessamme pohtimaan ja keskenämme keskustelemaan siitä, *mitä* olemme tekemässä, *miksi* olemme tekemässä – ja *millä perusteella*.

Tutkimuksen eettisyyden pohtiminen on osa itsereflektiota, ja *eettisen validoinnin* toteutuminen vaatii tutkijan itsepohdiskelua siitä, kuinka hyvin tutkimuksessa on otettu huomioon sen kohderyhmä, lupakysymykset, tietosuojan ja yksityisyyden kysymykset sekä todenmukaisuus läpi tutkimusprosessin (Pine 2009, 86). Pidimme tutkittavien anonymiteetin salassa koko tutkimuksen ajan heti aineiston käsittelyn alkuvaiheesta lähtien, emmekä itsekään tienneet, kenen kirjoituksia analysoimme. Oma tutkimuksemme ei koskenut hyvin arkaluontoisia asioita, vaan tarkkailimme oppilaiden keskustelukäyttäytymistä, jolloin eettinen pohdinta tutkimuksen vaikutuksista lapsiin tai heidän kokemistaan negatiivisista tuntemuksista ei ollut tutkimuksemme keskeinen seikka. Silti olimme vastuussa siitä, että kaikki tunsivat luokassa olonsa turvalliseksi, ketään ei pakotettu keskustelussa sellaiseen, mikä tuntui epämukavalta ja kaikki kunnioittivat toisensa mielipidettä. Oppilaiden vastauksissa esiintyi kuitenkin muutama maininta siitä, kuinka luokan edessä esittäminen oli ollut "kamalaa" tai "pelottavaa", mikä tietenkin pakottaa pohtimaan,

olisiko osaltamme vaadittu vielä enemmän herkkyyttä ja painottamista siinä, että mitään epämiellyttävältä tuntuva ei tarvitse tehdä. Oppilaat eivät välttämättä uskaltaneet sanoa, vaikka jokin olisi tuntunut liian jännittävältä, sillä olimme kuitenkin vieraita ja oppilaat olivat kenties tottuneet kohteliaaseen sääntöjen noudattamiseen. Keräsimme sekä koululta että kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, josta heillä olisi ollut halutessaan myös mahdollisuus kieltäytyä.

Tutkijalta vaaditaan kykyä asettaa työnsä kyseenalaiseksi ja selittää auki tutkimuksen tavoitteita, tarkoituksia ja oletuksia (Pine 2009, 84). Tutkimuksen huolellinen suunnittelu ja laaja teoriapohja tukevat analyysia ja tulosten muotoilua tuoden luotettavuutta tutkimukseen, mutta toisaalta ne asettavat aina tietyt rajat sille, mitä analyysivaiheessa aineistosta etsii ja löytää. Toimintatutkimuksen etenemisestä esitetyt syklisyyden mallit ja kuviot eivät onnistu tavoittamaan ja paljastamaan sitä yllätyksellisyyttä, epävarmuutta ja suunnittelemattomia tapahtumia, jotka ovat toimintatutkimuksessa väistämättä läsnä. Tutkimusprosessin edetessä tutkija joutuu sietämään epävarmuutta monessakin mielessä, ja yksi merkittävä epävarmuuden herättäjä lienee kysymys siitä, missä määrin muutos toimintatutkimusprosessin kautta on ylipäättään mahdollista. Myös tutkijan rooli toimintatutkimuksessa, kuten tutkimuksessa ylipäättään, on aina osin myös ratkaisematon kysymys. Oman toiminnan tarkasteluun liittyvää tutkimusta on kritisoitu neutraaliuden puutteesta ja luotettavan tiedon saavuttamisen mahdottomuudesta, mutta voidaan myös kysyä, onko käytäntöä ikinä mahdollista tarkastella joltakin neutraalilta, arvovapaalta alueelta käsin. (Ks. Carr & Kemmis 1986, 191–192.)

Toimintatutkimus tapahtuu siis aina tietyssä historiallisessa yhteydessä, ja jatkuvuuden periaatteen mukaan toiminta ei ala tyhjästä eikä pääty koskaan. Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden pohdintaan kuuluukin olennaisena osana juuri tutkimuksen mahdollisten sosiaalisten seurauksien miettiminen ja avaaminen. On kuitenkin hankalaa sanoa ja ennustaa, johtaako tutkimus käytännöllisiin, merkityksellisiin ratkaisuihin tai käytännön muutoksiin ja onnistuuko se kehittämään toimintaa koulussa. (Heikkinen & Syrjälä 2010, 149; Pine 2009, 85.) Seuraavassa luvussa tarkastelemme lyhyesti näitä tutkimuksemme tulevaisuudennäkymiä ja pohdimme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.5 Tulevaisuusnäkymiä

Tutkimuksemme kannalta oleellista on demokratiakasvatukseen ja filosofointiin liittyvien käsitysten muuttuminen sekä opetussuunnitelman tavoitteiden käytäntöön tuominen pedagogisen filosofoinnin tarjoamien keinojen ja esimerkkien kautta. Toivomme, että oma kokeilumme

näyttäytyy esimerkkinä siitä, kuinka opetussuunnitelman demokratiakasvatuksellinen arvopohja ja yhteiskuntaopin ajattelutaitoja sekä yhteistoimintaa painottavat tavoitteet voidaan tuoda ja yhdistää käytännön opetukseen filosofoinnin, keskustelun ja eri näkökulmien pohdinnan olematta muusta opetuksesta irrallinen, aikaa vievä osio. Toivomme, että voimme tutkimuksemme kautta osallistua ajankohtaiseen keskusteluun demokratiakasvatuksesta ja yhteiskuntaopin opetuksen luonteesta, merkityksestä ja suunnasta erityisesti peruskoulun alemmilla luokilla ja mahdollisesti toimia rohkaisevana esimerkkinä filosofoinnin käytöstä opetuksessa sekä yhdessä muiden tutkimusten ja kokeilujen kanssa vaikuttaa tapoihin, joilla yhteiskuntaopin opetusta toteutetaan.

Jatkotutkimusaiheita tutkimuksemme jättää avoimeksi paljon. Yhteiskuntaoppi uutena oppiaineena alakoulussa on jo itsessään tutkimuksen arvoinen aihe: Millaisia ovat alakoulun yhteiskuntaopin oppisisällöt, oppikirjat, tavoitteet ja toimintatavat? Miten yhteiskuntaopin oppiaine ja opetus muuttuvat tämän uuden kontekstin myötä? Pedagoginen filosofointi tuntuu olevan suomalaisissa kouluissa melko vieras lähestymistapa ja opetuksen muoto, ja mielenkiintoista olisi tutkia opettajien näkökulmia pedagogisen filosofian käytöstä, esimerkiksi pienten opastettujen kokeilujen jälkeen. Keskustelukulttuuri koulussa tarjoaa sekin monia mahdollisia tärkeitä tutkimuskohteita: Miten konflikteja käsitellään kouluissa, ja miten ne merkityksellistyvät osana opetusta ja koulun arkea? Pyritäänkö ne piilottamaan, vai voisiko konflikteja "hyödyntää" paremmin (demokratia-)kasvatuksen parissa? Myös opettajan roolia dialogisessa opetuksessa voidaan tarkastella monista eri näkökulmista tutkimuksen kautta, kuten millaisia taitoja ja ominaisuuksia keskusteleva opetus opettajalta vaatii ja kuinka opettaja voisi osaltaan helpottaa ääneen puhumiseen ja keskusteluun liittyviä pelkoja. Kriittinen ajattelu ja ajattelutaidot ovat ihanteina ja tavoitteina runsaasti esillä kasvatuksellisissa keskusteluissa ja opetussuunnitelmissa, joten näiden tavoitteiden soveltaminen käytäntöön joko filosofoinnin tai muiden mahdollisten opetusmuotojen kautta tarjoavat myös vielä paljon tutkittavaa.

On selvää, että myös tulevaisuudessa demokraattiset valtiot tarvitsevat kriittisesti ja itsenäisesti ajattelevia kansalaisia, joiden kasvattamisen tehtävää koulut toteuttavat. Monet yhteiskunnalliset kehityskulut vaikuttavat siltä, että demokraattisten, kriittisten ja ajattelevien kansalaisten kasvattamisen tarve on juuri nyt ja lähitulevaisuudessa erityisen korostunut. Koulutuksen parissa kaikilla asteilla on siis jatkossakin etsittävä tapoja, joilla voidaan toteuttaa demokratiakasvatusta, jonka lähtökohtina ovat kriittinen ajattelu, ristiriitojen käsittely ja yhteiskunnallinen keskustelu. Niin agonistinen kuin deliberatiivinenkin demokratiakäsitys demokratiakasvatuksen taustalla tarjoavat tähän mahdollisuuksia kumpikin omasta näkökulmastaan, ja näistä lähtökohdista suomalaisten koulujen demokratiakasvatusta voidaan vielä tutkia ja teoretisoida runsaasti.

LÄHTEET

Ahvenisto, I. & van den Berg, M. & Löfström, J. & Virta, A. 2013. Kuka oikeastaan asettaa opetuksen tavoitteet? Yhteiskuntaopin taidolliset tavoitteet ja niiden arviointi opetussuunnitelmien perusteissa ja ylioppilastutkinnossa. *Kasvatus & Aika* 7 (3), 40–55.

Alhanen, K. 2013. John Deweyn kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Alhanen, K. & Perhoniemi, T. 2017. Demokraattinen perintömme. Tampere: Vastapaino.

Aldred, P. & Gillies, V. 2002. The Ethics of Intention: Research as a Political Tool. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (toim.) *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 32–52.

Apple, M. 2011. Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*. 21 (1), 21–31.

Arola, P. 2001. Yhteiskuntaopista 2000-luvun kansalaiskasvatukseen. Teoksessa J. Löfström (toim.) *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtia oppiaineen kehittämiseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–8.

Banks, J. A. 2011. Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education* 22 (4), 243–251.

Berg, M. van den & Löfström, J. 2011. Katsaus peruskoulun yhteiskuntatiedolliseen opetukseen 2000-luvun Suomessa: puitteet, tarpeet kehitysnäkymät. *Kasvatus & Aika*, 5 (1), 79–86.

Bleazby, J. 2006. Autonomy, Democratic Community, and Citizenship in Philosophy for Children: Dewey and Philosophy for Children's Rejection of the Individual/Community Dualism. *Analytic Teaching*. 26 (1), 30–52.

Bohman, J. 1997. Deliberative Democracy and Effective Social Freedom: Capabilities, Resources, and Opportunities. Teoksessa J. Bohman & W. Regh (toim.) *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 321–348.

Boler, M. 1999. *Feeling Power: Emotions and Education*. London: Routledge.

Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.

Burbules, N. C. & Bruce, B. C. 2001. Theory and Research on Teaching as Dialogue. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research On Teaching*. Fourth Edition. Washington, DC: American Educational Research Association, 1102–1121.

Burgh, G. 2014. Commentary on "Democratic Pedagogy". *Journal of Philosophy in Schools*. 1 (1), 22–44.

Button, M. & Ryfe D. M. 2005. What Can We Learn from the Practice of Deliberative Democracy? Teoksessa J. Gastil & P. Levine (toim.) *The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century*. San Francisco: Jossey-Bass, 20–33.

Børresen, B. & Malmhester, B. & Tomperi, T. 2011. *Taitavan ajattelun työkirja. Ajatellaan yhdessä! Käytännönläheistä filosofointia*. Tampere: niin & näin.

Callan, E. 1997. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press.

Carr, P. R. 2011. The Quest for a Critical Pedagogy of Democracy. Teoksessa C. S. Malott & B. Porfilio (toim.) *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Carr, W. 2007. Philosophy, methodology and action research. Teoksessa Ponte P. & Smit B. H. J. (toim.) *The Quality of Practitioner Research. Reflections on the Position of the Researcher and the Researched*. Rotterdam: Sense Publishers, 29–42.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.

Carr, W. & Kemmis, S. 2005. Staying Critical. *Educational Action Research* 13 (3), 347–357.

Cohen, J. 1997. Deliberation and Democratic Legitimacy. Teoksessa J. Bohman & W. Rehg (toim.) *Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 67–91.

Droit, R-P. 2011. *Filosofoidaan lasten kanssa*. Tampere: niin & näin.

Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Ellsworth, E. 1989. Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review* 59 (3), 297–324.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.

Fisher, R. 2013. *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury Academic.

Fisher, R. 2008. Sokraattinen opettaminen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: niin & näin, 159–181.

Gellin, M. & Herranen, J. & Junttila-Vitikka, P. & Kiilakoski, T. & Koskinen, S. & Mäntylä, N. & Niemi, R. & Nivala, E. & Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 95–147.

Giroux, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 153–218.

Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 29–72.

Glass, R. D. 2010. Moral and Political Clarity and Education as a Practice of Freedom. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic Dialogue in Education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang Publishing, 15–32.

Gregory, M. 2010. *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja*. Tampere: niin & näin.

Gutmann, A. & Thompson, D. 2004. *Why Deliberative Democracy?* Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio. Kommunikatiivisen toiminnan käsitteen tarkastelua. Tekstejä 1981–1989. Suom. J. Kotkavirta. Tampere: Gaudeamus.

Hakala, K. 2007. Paremminkin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Yliopistopaino.

Haynes, J. 2008. *Children as Philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. 2. painos. Lontoo: Routledge.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena kustannus.

Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2010. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura. 144–161.

Hess, D. E. 2009. Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Hoveid, M. & Hoveid, H. 2007. Research in, on, or with practice? Teoksessa Teoksessa Ponte P. & Smit B. H. J. (toim) The Quality of Practitioner Research. Reflections on the Position of the Researcher and the Researched. Rotterdam: Sense Publishers, 43–56.

Hyslop-Margison, E. & Thayer, J. 2009. Teaching Democracy. Citizenship Education as Critical Pedagogy. Rotterdam: Sense Publishers.

Ihmisoikeusliitto 2018. Ihmisoikeudet.net. Oppia ihmisyydestä. <http://www.ihmisoikeudet.net/> Viitattu 11.5.2018.

Juuso, H. 2007. Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children. Oulu: Oulu University Press.

Juuso, H. 2008. Ajatteleva koulu. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: niin & näin, 97–117.

Karpowitz, C. F. & Mansbridge, J. 2005. Disagreement and Consensus: The Importance of Dynamic Updating in Public Deliberation. Teoksessa J. Gastil & P. Levine (toim.) The Deliberative Democracy Handbook. Strategies for Effective Civic Engagement in the 21st Century. San Francisco: Jossey-Bass, 237–253.

Kemmis, S. 2007. Participatory Action Research and the Public Sphere. Teoksessa Ponte P. & Smit B. H. J. (toim) The Quality of Practitioner Research. Reflections on the Position of the Researcher and the Researched. Rotterdam: Sense Publishers, 9–28.

- Kemmis, S. 2008. Critical Theory and Participatory Action Research. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications, 1–10.
- Kennedy, D. 2004. The Role of a Facilitator in a Community of Philosophical Inquiry. *Metaphilosophy* 35 (5), 744–765.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- LiLi, H. 2001. Rethinking Silencing Silences. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic Dialogue in Education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang Publishing, 69–86.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. 2008. Philosophy for Children's Debt to Dewey. Teoksessa M. Taylor, H. Schreirer & P. Jr. Ghiradelli (toim.) *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*. Amsterdam: Rodopi B.V, 143–152.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. & Oscanyan, S. F. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, J. M. & Burroughs, M. D. 2016. *Philosophy in Education. Questioning and Dialogue in Schools*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Löfstrom, J. & Virta, A. & Salo, U-M. 2017. *Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Karppinen, K. & Moe, H. & Svensson, J. 2008. Habermas, Mouffe and Political Communication. A Case for Theoretical Eclecticism. *Javnost – The Public* 15 (3), 5-22.
- McCall, C.C. 2009. *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. Milton Park: Routledge.

McNiff, J. 2013. Action Research: Principles and practice. Third Edition. New York: Routledge.

Mertler, C.A. 2008. Action Research. Teachers as Researchers in the Classroom. Lontoo/New Delhi: SAGE Publications.

Mizell, K. 2015. Philosophy for Children, Community of Inquiry, and Human Rights Education. *Childhood & Philosophy* 22 (11). 319–328.

Mouffe, C. 2000a. Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism. *Reihe Politikwissenschaft / Political Science Series* 72, 1-17. https://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_72.pdf. Viitattu 11.2.2018.

Mouffe, C. 2000b. *The Democratic Paradox*. Lontoo/New York: Verso.

Mouffe, C. 2013. *Agonistics*. Lontoo/New York: Verso.

Noddings, N. 2013. *Education and Democracy in the 21th Century*.

Nussbaum M. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus.

Oikeusministeriö. 2007. *Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti*. Helsinki: Oikeusministeriö.

Opetushallitus. 2011. *Demokratiakasvatusselvitys*. Julkaistu osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf Viitattu 9.4.2018.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Julkaistu osoitteessa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 19.4.2018.

Opetushallitus. 2017. *Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Julkaistu osoitteessa: https://www.oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf Viitattu 21.6.2018.

Palonen, E. 2008. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe: Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa K. Lindroos & S. Soininen (toim.) *Politiikan nykyteoreetikkoja*. Helsinki: Gaudeamus, 209–234.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 28.8.1998.

Piattoeva, N. 2010. *Citizenship Education Policies and the State. Russia and Finland in a comparative perspective*. Tampere: Tampere University Press.

Pine, G. J. 2009. *Teacher Action Research. Building Knowledge democracies*. London: Sage.

Pulkki, J. 2017. *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle*. Tampere: Tampere University Press.

Reason, P. & Bradbury, H. 2008. Introduction. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury (toim.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications, 1-10.

Ruitenbergh, C. W. 2008. Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies in Philosophy and Education* 2009 (28), 269–281.

Ruitenbergh, C. W. 2010. Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *In Factis Pax* 1(4), 40–55.

Saari, A. & Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

Salmenkivi, E. 2008. Sokraattinen kysely. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: niin & näin, 182–221.

Schulz, W. & Ainley, J. & Fraillon, J. & Losito, B. & Agrusti, G. & Friedman, T. 2017. Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report. Amsterdam: IEA.

Somekh, B. 2006. Action research. A Methodology for Change and Development. Maidenhead: Open University Press.

Suoninen, A. & Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–98.

Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. Kasvatus & Aika 2 (2), 28–52.

Tammi, T. 2017. Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.

Todd, S. & Säfström, C. A. 2008. Democracy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the Place of the Ethical. Journal of Educational Controversy 3 (1).
<https://cedar.wvu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=jec> Viitattu 4.3.2018.

Tomperi, T. & Juuso, H. 2014. (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. n&n 1/2014, 95–105.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 247–286.

Tomperi, T. 2011. Poliittinen sosialisatio perheissä. Tutkimuksen perinteestä nykynäkymiin. Nuorisotutkimus 3/2011, 3–28.

Tomperi, T. 2017a. Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena. Tampere: niin & näin.

Tomperi, T. 2017b. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita. n&n 4/2017, 95–112.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

UNESCO. 2007. Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNESCO Publishing.

Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) Tutkimusmatkalla. Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, 13–24.

Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55–87.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Young, I. M. 2000. Inclusion and Democracy. Oxford: Oxford University Press.

Young, I. M. 1997. Difference as a Resource for Democratic Communication. Teoksessa J. Bohman & W. Rehg (toim.) Deliberative Democracy. Essays on Reason and Politics. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 383–406.

Young I. M. 1996. Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. Teoksessa S. Benhabib (toim.) Democracy and Difference. Contesting the Boundaries of the Political. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 120–136.

LIITTEET

Liite 1

Opetuskerran aihe ja tavoitteet	Oppitunnilla toteutetut harjoitukset
<p>1. Kerta:</p> <ul style="list-style-type: none">• Oppilaisiin tutustuminen ja keskustelevan ilmapiirin rakentaminen• Toiveiden laatiminen keskustelulle• Johdatus ihmisoikeuksiin ja lapsen oikeuksiin	<ul style="list-style-type: none">• Oma esittelymme, projektin esittely• Nimilappujen askartelu• Luonnetori –tutustumisleikki (jokainen etsii käsiinsä kolme itseä kuvaavaa adjektiivilappua muiden kanssa lappuja vaihdellen, jonka jälkeen keskustelu piirissä)• Draamaharjoitus onnistuneesta/epäonnistuneesta keskustelusta• Yhteinen esitysten kommentointi ja pohdinta• Parikeskustelu hyvän keskustelun piirteistä ja hyvästä keskustelukäyttäytymisestä• Parikeskustelun pohjalta luokan yhteinen keskustelu ja yhteisen keskustelun toivetaulun muotoilu
<p>2. Kerta:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ihmisoikeuksien yleiskatsaus, lapsen oikeudet• Syrjinnän kielto• Kysymysten miettiminen ja esittäminen• Arvottaminen, vertailu, perustelu ja argumentointi, monien mahdollisuuksien olemassaolon ymmärrys• Omien ajatusten ja mielipiteiden sanallinen ilmaisu• Oikeudenmukaisuuden pohdinta• Pienryhmä- ja koko luokan keskustelu	<ul style="list-style-type: none">• Oman ihmishahmon piirtäminen, omien oikeuksien kirjoittaminen hahmon viereen (elintärkeät alas, mukavuutta tuovat ylös)• Ihmishahmojen esittely ja vertailu ryhmässä• Ihmisoikeuspyramidi, oikeuksien tärkeysjärjestyksen pohtiminen ja lappujen asettaminen järjestykseen ryhmän mielestä tärkeimmästä vähiten tärkeään• Ryhmissä ja koko luokan kanssa keskustelua siitä, mitä mitkään oikeudet tarkoittavat• Muiden pyramidiin katselukierros• Koko ryhmän kanssa keskustelu eri ryhmien järjestysten eroista ja yhtenäisyyksistä• Sanallistaminen ja perustelu ja pohdintaa siitä, mistä oikeudesta olisi valmis luopumaan ja tärkeysjärjestykseen asettamisen todellisesta mahdottomuudesta• Omien ihmishahmojen täydentäminen uusien opittujen oikeuksien perusteella

<ul style="list-style-type: none"> • Keskusteluvuoron antaminen ja ottaminen • Reflektio keskustelun onnistumisesta, metakeskustelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Video syrjinnästä • Kysymysten laatiminen videosta lapuille • Pienryhmäkeskustelu oppilaiden laatimien kysymyslappujen pohjalta, puheenvuoro aina lapun pitäjällä (lappu tuli olla jokaisen kädessä ainakin kaksi kertaa, ja lappuja sai käydä vapaasti vaihtamassa ja hakemassa uusia) • Jokaisen oma lyhyt kirjallinen reflektio keskustelun sujumisesta sekä omien mielipiteiden muuttumisesta • Kotitehtäväksi suunnitella yleinen ohjenuora/lausahdus syrjinnän estämiseksi • Syrjimättömyys-moniste kaikille
<p>3. Kerta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mielipiteen- ja sananvapaus • Ajatuksen, uskonnon ja omantunnon vapaus • Eri mieltä olemisen harjoittelu • Oman mielipiteen perustelu • Eri näkökulmien ymmärtäminen osaksi keskustelua, ei ratkaistavana asiana • Eri mielipiteiden vertailu • Metakeskustelu keskustelusta 	<ul style="list-style-type: none"> • Powerpoint-esitys ihmisoikeuksien perusteista, niiden perustavanlaatuisuudesta • Janaharjoitus, jossa mielipide erilaisiin sananvapautta koskeviin väittämiin ilmaistiin asettumalla kuvitellulle janalle (luokan toisessa päässä "kyllä" ja toisessa "ei") tiettyyn kohtaan • Halutessaan oman janalla sijoittumisen perustelu muulle ryhmälle • Lopuksi metakeskustelu janaharjoituksen ja keskustelun onnistumisesta janaa edelleen apuna käyttäen (Esim. "Janakeskustelu oli jännittävää - samaa vai eri mieltä?") • Ajatuskartta sananvapaudesta pienryhmissä • Oman julisteen/tekstitaulun suunnittelua • Moniste käsitellyistä mielipiteen-, sanan-, ajatuksen, uskonnon ja omantunnon vapaudesta
<p>4. Kerta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mielipiteen- ja sananvapaus • Ajatuksen, uskonnon ja omantunnon vapaus • Oman sananvapauden käyttö, kannanotto • Julisteet keskustelun virikkeenä • Omien valintojen perusteleminen itselle ja muille • Argumentointi kuvallisoin keinoin • Vasta-argumentointi 	<ul style="list-style-type: none"> • Oman julisteen/tekstitaulun toteutus: kannanotto johonkin itselle tärkeään asiaan lapsen oikeuksiin liittyen • Kaikkien julisteiden katselukierros ja keskustelu esiin nousseista teemoista • Pienryhmissä omasta taulusta kertominen ja oman aiheen valinnan perustelu, halukkaat koko luokalle • Oman taulun sanomaan mahdollisten vasta-argumenttien keskustelu ja kirjoittaminen

<p>5. Kerta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Loppukoonti jaksosta • Tarina virikkeenä • Draaman ilmaisuna ja keskustelun virikkeenä • Itsereflektio • Yhteinen metakeskuselu, tavoitteiden toteutumisen tutkailu 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarinanpätkä virikkeenä omien draamaesitysten pohjaksi • Ryhmässä esityksen suunnittelu (tilanne, jossa joku pelkää tuoda ilmi mielipidettään/ajatuksiaan) • Yhteinen keskustelu jokaisen esityksen jälkeen (Mitä henkilö pelkäsi, miksi? Miten tilanne ratkesi, miten voisi itse vaikuttaa vastaavassa tilanteessa?) • Itsereflektio kirjoittaen koko jaksosta, erityisesti keskustelusta (ks. Liite 2) • Loppupöytämetakeskuselu koko projektista Dixit-korttien avulla (jokainen valitsi mieluisan ja kertoi siihen tukeutuen jonkin asian, joka jaksolta jäi mieleen) • Alussa laadittuun keskustelun toivetauluun palaaminen (toteutuivatko laaditut tavoitteet keskustelussa)
--	--

Liite 2

Loppurefleksion kysymykset

1. Millaisia asioita opin ihmisoikeuksista ja lapsen oikeuksista?
2. Mitä opin keskustelusta?
3. Miltä keskusteleminen koko luokan kanssa ja toisaalta pienryhmissä tuntui?
4. Miltä asioiden pohdiskelu eri näkökulmista tuntui? Löysinkö uusia näkökulmia?
5. Missä luokkamme onnistui keskustelun kannalta?
6. Mitä luokassamme pitäisi vielä harjoitella keskustelun kannalta?
7. Mikä jakson aikana oli vaikeaa?
8. Mistä erityisesti pidin jakson aikana?